



PROJETS DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE

AUTOMNE 2007

VOL. 1

Table des matières

Bourque, Suzanne

L'identité créée en immersion

Fortin, Claudie-Mireille

Une approche personnelle en vue d'inspirer l'apprenti lecteur

Leblanc, Marjolaine

La ressemblance et la différence entre la rédaction d'un poème et d'une chanson au niveau secondaire premier cycle en Immersion Française

University of Alberta

L'identité créée en immersion

Par

Suzanne Bourque

Activité de synthèse
Soumis à la Faculty of Graduate Studies and Research
En vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'éducation
Études en langue et culture

Campus Saint-Jean
University of Alberta
Edmonton, Alberta
Automne 2007

Résumé

L'apprentissage d'une deuxième langue est un vrai don qui fait partie de la formation de l'identité personnelle et culturelle d'une personne. À l'achèvement du programme d'immersion française l'élève est considéré compétent dans les deux langues. C'est difficile de construire une identité lorsque nous tentons de vivre à l'intérieur de deux langues et de deux cultures soient celles des francophones et celles des anglophones. J'écris ce narratif autobiographique à la quête de ma propre identité. Je me réfère à mes propres expériences en immersion qui sont analysées a l'aide de théories variées provenant des chercheurs dans le domaine de l'identité, l'appartenance et le bilinguisme.

Abstract

Learning a second language is a wonderful gift. It is also a challenge to find one's identity within the Francophone and/or Anglophone language and culture. After completing the French Immersion program a student is considered competent in both French and English. This ability to communicate in both languages is part of what creates one's identity. I have written this autobiographical narrative in the hopes of finding answers in the quest to discover my own identity. My own experiences as a graduate of the French Immersion program are analysed through the theories of different researchers in the areas of identity, acceptance and bilingualism.

Dédicace

Je dédie cette recherche à ma famille, ma mère et mon père, qui m'ont toujours aidé et m'ont soutenu pendant mes études en français.

À mon mari, Matthew, pour sa patience et compréhension lors de mes travaux de maîtrise et pour son effort continue de parler le français.

À mes enfants, que la fierté d'être bilingue soit transmise et enrichit leurs vies.

Remerciements

Tout d'abord, je veux remercier Rochelle Skogen, mon superviseur pour ce projet. Le support, les conseils et son expertise étaient inestimables. Son encouragement a contribué énormément pour développer ma vision et pour pouvoir compléter le projet. J'aimerais aussi remercier Lucille Mandin pour sa conviction qu'une étudiante d'immersion puisse fairè partie du monde francophone.

Merci aussi aux professeurs qui ont une passion pour l'enseignement de la langue française et qui voient la réalité bilingue de notre pays.

Table des matières

1. Introduction
2. Ma vie en français
3. Discussion
    3.1 L'identité
    3.2 L'appartenance
4. Conclusion
5. Bibliographie

1. Introduction

L'apprentissage d'une deuxième langue fait partie de la formation de l'identité personnelle et culturelle d'une personne. À l'achèvement du programme d'immersion française l'élève est considéré compétent dans la langue française (Gouvernement de l'Alberta, 2007). Cette capacité de communiquer dans une deuxième langue aide à construire l'identité de l'individu (Ruano-Borbalan, 1998, p.22). Parfois il existe un conflit entre l'identité venant de la langue maternelle, et l'ajout d'une deuxième langue (Brown, 1994, p.63). Ce récit de vie reflète mes efforts de mieux comprendre ma propre identité à travers mon cheminement comme étudiante et professeur d'immersion ainsi que mon appartenance à la communauté francophone comme adulte. En me référant à mes propres expériences avec la langue française, j'ai analysé celles-ci à l'aide de théories de chercheurs œuvrant dans les domaines de l'identité, l'appartenance et du bilinguisme afin de définir mon identité.

Contexte de l'étude

Ma vie a été touchée et enrichie de plusieurs façons par des expériences avec le bilinguisme. Dans cette étude, je tente d'explorer et d'étudier ma vie afin de mieux comprendre mon identité comme personne qui tente de vivre activement en français.

Dans ce narratif j'utilise le mot identité dans le sens du développement du Soi dans toutes ses facettes. Je me comprends dans le sens du modèle proposé par Ruano-Borbalan (1998), qui divise la construction de l'identité en trois catégories : soit l'individu, le groupe et la société. Pour moi, l'identité se construit à partir de mes expériences personnelles, ma formation scolaire, mes relations personnelles et professionnelles, mes

activités sociales, mes attitudes, mes valeurs, ma langue et ma culture. Comme l'indique Hall (1996), « Identities are points of temporary attachment to the subject positions which discursive practices instruct for us » (p. 6). Dans ce sens, mon identité n'est pas quelque chose de fixe mais change en fonction de mon âge et des événements de ma vie.

J'ai suivi un programme d'immersion française tout le long de mes études scolaires et comme adulte je tente de poursuivre ma vie en français. En tentant de vivre à fond cette langue, je vis des expériences positives ainsi que des expériences négatives lorsque je tente de pénétrer la communauté francophone ici à Edmonton. C'est ce mouvement identitaire d'une personne anglophone à une personne bilingue qui essaie de faire partie de la communauté francophone qui m'amène à questionner mon identité. Je me demande où je me sens le plus à l'aise et dans quelle langue je devrais continuer ma vie. En plus, je tente d'élever deux enfants dans une maison bilingue. Est-ce que mes enfants se sentiront perdus entre deux mondes comme l'est mon cas, je me demande souvent? Est-ce possible de faire partie des mondes anglophones et francophones en même temps? Existe-t-il un espace pour ceux qui sont bilingues mais non Francophones? Cette recherche m'a permis de mieux définir mon identité, l'identité de mes enfants, et m'a préparé afin de pouvoir accepter les changements auxquels je ferai face pendant toute ma vie.

Moi comme enseignante

Afin d'être une bonne apprenante, enseignante et citoyenne canadienne, je réalise que mon identité comme personne ayant apprise le français comme deuxième langue et son lien entre la matière Français que j'enseigne, est importante. Mandin (2003) nous rappelle que «l'enseignant est en effet un praticien mais en plus, il doit réfléchir (p. 124).

L'effet qu'un professeur a sur un élève peut être très profond et dans le cas d'une deuxième langue nous enseignons non-seulement une langue mais aussi une culture et donc la langue est toujours participative.

Marx (2002) et Lugones (1987) sont deux chercheures qui ont exploré l'idée d'une deuxième langue et la participation dans une communauté quelconque. L'idée qu'on n'enseigne jamais 'juste' la langue représente une compréhension plus large de l'apprentissage d'une langue seconde. Marx (2002) explique que pendant longtemps nous avons compris l'apprentissage de la langue seconde comme *acquisition*. Selon Marx (2002), l'acquisition « involves the idea of learning as gaining possession over some knowledge » tandis que le nouveau modèle utilise une nouvelle métaphore de Sfard (1998), celle de la *participation,* où l'apprentissage est vu comme « a process of becoming a member of a certain community » (p. 6). Sfard indique qu'on a besoin des deux modèles pour bien réussir l'apprentissage de la langue seconde.

En me situant dans un cadre de participation ou socioculturelle, je comprends que mon identité est toujours liée à ma langue ainsi qu'a la communauté où je me sens acceptée. Comme enseignante dans un programme d'immersion, je reconnais l'importance de créer des liens entre l'acquisition d'une langue, l'appartenance à une communauté et la construction identitaire dans cette langue qu'on veut valoriser pour nos étudiants qui sont appelés à participer dans les deux milieux ici au Canada. Lugones (1987) reflète les mêmes sentiments que Marx dans son article *Playfulness, « World »-Travelling, and Loving Perception.* Elle explique que l'aisance dans la langue, les liens qu'elle nous permet de créer avec les gens et une histoire commune qu'on arrive à partager avec eux, peuvent jouer un rôle important lorsque nous voulons saisir notre identité dans un 'monde' (elle définit ceci comme des espaces que l'on occupe a différents moments et avec des

gens différents) quelconque. Les thèmes de la langue, de l'appartenance, du bilinguisme et du biculturalisme sont toujours liés d'après cette définition et ne peuvent pas exister les unes sans les autres. C'est donc cette lentille socioculturelle que j'ai utilisée lorsque j'ai tenté de trouver et de clarifier ma propre identité comme apprenante d'une langue seconde au Canada. L'analyse de ce narratif m'a aidé a mieux comprendre comment l'apprentissage du français et mon bilinguisme me permettent de naviguer différents mondes – certains que je pénètre facilement et d'autres qui me résistent. La rédaction du narratif m'a donc permis d'analyser mes expériences en tant qu'observatrice au lieu du point de vue de participante. En me référant à mes propres expériences dont j'ai analysées à l'aide d'une lentille socioculturelle et spécifiquement des recherches faites dans le domaines de l'identité, de l'appartenance, du bilinguisme et du biculturalisme, j'ai pu mieux comprendre ma propre identité et comment accéder et appartenir plus facilement à la communauté francophone d'Edmonton.

2. Ma vie en français

Je suis née à Guelph en Ontario. Mes parents ont célébré ma naissance et m'ont octroyé le nom français de «Suzanne». Bien que mon nom de famille soit français, 'Cayer', ma langue première a toujours été l'anglais. Comme le dit Bourdieu (1982) « tous les destins sociaux, positifs ou négatifs, consécration ou stigmate, sont également fatals-je veux dire mortels-, parce qu'ils enferment ceux qu'ils distinguent dans les limites qui leur sont assignées et qu'ils leur font reconnaître» (p. 128). Pour moi, mon nom est un stigmate assigné. Ce nom, m'a, dans un sens, légué un certain destin social comme francophone même si, en réalité la maison était un monde anglophone.

Ma ville natale, Guelph, ainsi que la ville de Waterloo où j'ai passé la plupart de ma jeunesse, étaient des villes où l'Anglais prédominait. Mes parents ne parlaient pas le français à la maison parce que ma mère était anglophone. À l'âge de cinq ans, mes parents sont déménagés près d'une école d'immersion pour que je puisse apprendre le français. Bien que mes parents ne parlaient pas le français à la maison, j'avais souvent entendu mon père utilisé cette langue pour communiquer au téléphone avec quelques amis et parfois avec des membres de sa famille. À cause de mon nom de famille mes enseignants me demandaient souvent si je parlais le français chez moi. Mon nom étant un indice par excellence de mes origines françaises, ce qui menait souvent à des situations où je devais expliquer que mon nom était français à cause de mon père mais qu'on parlait en anglais chez moi. Ceci était difficile pour moi, car au Canada on est soit francophone ou anglophone et souvent ces catégories me paraissaient figées et fixes. Ce genre de pensée limitée qui nous catégorise et fige notre identité, a toujours créé une certaine tension au niveau de mon identité. Je me sentais comme j'avais 'droit' au titre de francophone mais que mon père me l'avait confisqué lorsqu' il a décidé de ne pas me transmettre sa culture. Je n'ai jamais pu comprendre comment quelqu'un puisse abandonner sa culture, une situation qui cause encore une certaine tension aujourd'hui entre moi et mon père. Il n'a jamais été capable de m'expliquer pourquoi il n'a pas plus tenu à sa langue et sa culture française.

L`école primaire

Bien sûr lorsque j'étais jeune je n'ai pas réalisé l'importance du choix qu'avaient fait mes parents en me plaçant dans une école d'immersion. J'ai bien aimé mes expériences en immersion et même parfois je me trouvais à parler le français avec mon

père et ma sœur, juste pour rigoler. Quand j'avais des difficultés ou des questions en français, mon père était toujours là pour m'aider car il était lui-même enseignant du français au niveau secondaire. Ce n'est que rendu en sixième année, que j'ai réalisé que les enseignants du français à Waterloo, appartenaient à une communauté toute à eux. Vu que mes propres enseignants connaissaient mon père et savaient qu'il enseignait le français, ils ont déduit que non seulement est -ce que mon nom était français, mais que je venais d'une famille qui 'pouvait' (s'il l'avait voulu), parler le français.

C'est à partir de ce moment que j'ai réalisé que c'était possible d'appartenir à une communauté où l'on parlait l'anglais et le français même si la région était presque tout à fait anglophone. C'est dans ce sens que Marx (2002) nous explique que la participation dans une communauté est essentielle à l'apprentissage d'une langue (p.2).

Les programmes d'immersion

Je suis fière d'avoir été dans le programme d'immersion. Ce programme est bien recherché et porte fruit pour la plupart des élèves. Par contre il faut noter que la plupart de ces études sont restées au niveau de l'acquisition de la langue, entrepris par ceux dans les domaines de la linguistique et de la cognition (Skogen, 2006). C'est seulement récemment que nous retrouvons des études qui portent sur le contexte dans lequel l'élève est appelé à vivre et non seulement sur les mots qu'il ou elle utilise. Skogen (2006) note comment les études en immersion sont passées de l'analyse des erreurs grammaticales et fossilisées au manque d'une langue vernaculaire et des difficultés que ce manque engendre chez ceux et celles qui aimeraient pouvoir participer dans une communauté francophone.

Tout au long de ma scolarité j'ai eu du succès dans mes cours de français en immersion, premièrement parce que je voulais réussir et deuxièmement parce que je voulais prouver à tous (moi-même, ma famille et mes enseignants) que je pouvais parler deux langues. Mais toujours derrière cette performance je voulais les bienfaits d'une éducation qui me permettrait de devenir un membre de la société francophone. J'ai réalisé très jeune que dans les écoles francophones, le français n'était pas seulement la langue que l'on utilisait en classe mais que la langue était liée de façon intrinsèque à la culture de cette communauté. Alors, c'est à plusieurs reprises que j'ai demandé à mes parents de m'inscrire dans une école Francophone. Je savais que mes cousins et quelques amis fréquentaient ces écoles et je voulais être comme eux car je voulais faire partie de cette communauté. Malheureusement, la seule école francophone locale était privée et mes parents n'avaient pas les moyens financiers, ni la capacité de me conduire loin de la ville à chaque jour, et donc je n'ai jamais pu réaliser ce rêve. Bien que je suis fière de mon français, je me demande constamment si ma vie aura été la même si j'avais eu la chance de fréquenter une école francophone.

L'école secondaire

C'est en neuvième année que j'ai vraiment compris l'importance d'être capable de parler deux langues et de vivre dans ces deux langues. Dans ma classe, nous étions 25 élèves, ensemble depuis la première année, entourés de 1500 autres élèves, dans une école à voie double. Comme dans bien des cas, nous, les élèves d'immersion parlions le français seulement dans les cours de français parce que la culture de l'école se vivait en anglais. Par contre il y avait du positif car les élèves en immersion avaient souvent plus de

privilèges. Les excursions, les concours de langue, et les échanges étaient seulement pour nous. Nous avons aussi eu la chance de bâtir des relations avec nos enseignants car souvent on avait le même enseignant d'année en année.

Au secondaire mon sens d'appartenance était lié au développement de ma langue. Lugones (1987) constate que pour être à l'aise dans un monde, il faut connaître et comprendre la langue utilisée dans ce monde. Même si en immersion j'étais limitée à seulement apprendre les mots de la langue française, ce fut pour moi le premier pas dans mon développement identitaire : ici j'ai appris deux langues; l'anglais et le français. Ce voyage n'a pas été facile et cela dure encore - je sais que je continuerai à apprendre ces langues tout au long de ma vie.

Malgré que l'école ait contribué à la construction de mon identité, à un moment j'ai pris conscience du fait que mon identité comme apprenant du français, manquait le côté culturel, dû au fait que le monde à l'extérieur de mon école était un monde anglais. Leclerc (1986) a noté que « la langue est un facteur d'identification dans un groupe » (p. 34) et malgré que dans nos cours en neuvième année, nous avons appris un peu à propos de la culture en France, cela restait à un niveau très superficiel. Je savais que je ne vivais pas la culture francophone. La culture de l'école était celle des anglophones alors mon appartenance à une communauté 'francophone' se limitait à la petite île que les élèves et les enseignants en immersion avaient créent dans cette plus grande école anglophone. Comme Dalley (2003) explique dans son article, *Le rôle de la reproduction sociale de l'enseignante et de l'école,* l'école est le centre du développement de la langue et de la culture mais à l'école d'immersion j'ai appris la langue mais les liens culturels et le vécu culturel n'y étaient pas.

À un certain niveau, je commençais à comprendre que l'aspect culturel identitaire était directement lié avec les gens qui nous entourent. La culture devait donc être crée par un groupe de personnes qui partageaient la même langue, la nourriture, la danse, la musique etc. Par la fin de ma neuvième année, je savais que pour faire accroître cette partie culturelle et identitaire de mon être, que je devrai faire des liens avec d'autres personnes qui vivaient dans la langue française. J'ai donc décidé de participer à un échange d'étudiant pendant trois semaines en France lorsque j'étais en dixième année. Cet échange m'a permis de m'imprégner de la vie française et j'ai commencé à ressentir un changement s'opérer en moi. C'est à partir de cette expérience que je me suis sentie de plus en plus à l'aise dans mon apprentissage de la langue française. J'avais de plus en plus confiance dans mes habiletés en français car de jour en jour, je maîtrisais de nouveaux mots et de nouvelles tournures de phrases, ce qui a beaucoup enrichit mon bagage langagier. J'ai aimé la nourriture, la culture, leur façon de vivre, l'histoire et le pays. Je suis venue qu'à tellement aimer la culture française que cela m'a incité à regagner mon héritage français et d'apprendre au sujet de cette culture.

Lorsque je suis revenue de la France, ce sentiment est devenu de plus en plus important et puissant chez moi. À l'école secondaire, je faisais partie du club multiculturel, et donc plusieurs de mes amis étaient de cultures et d'héritages divers. Ces derniers jouissaient de ces héritages en ayant des mets particuliers, des danses et une langue qui étaient la leur. Chaque année nous préparions un festival multiculturel à l'école où les élèves présentaient les plats traditionnels, la musique et la danse d'une variété de cultures. Je me suis souvent posée la question au sujet de si j'avais un héritage pareil – si oui je ne la connaissais qu'à peine. Les couleurs de notre pays sont nombreuses et je cherchais ma propre culture dans ce creuset ethnique. Je naviguais entre deux

cultures tout en tentant de les unir. Je ne pouvais pas ignorer ma culture anglophone mais je n'avais j'aimais vécu ma culture francophone. J'étais fière de connaître les deux langues mais j'avais quand même plusieurs questions qui restaient sans réponses – lesquelles m'auraient aidé à naviguer la culture française. Je voulais savoir quels étaient les plats préférés de mes ancêtres? Comment avaient-ils célébré les fêtes?

Cette réflexion sur mon identité continua tout au long de mes dernières années à l'école secondaire. Pour se faire, je me suis mise à étudier mes parents et comment ils vivaient leur identité. J'ai vu une partie de mon identité facilement chez ma mère et son monde anglophone malgré que je puisse me différencier d'elle par le fait que je parlais deux langues. Mais du côté de mon père c'était plus difficile de me retrouver. Mais le fait que je voulais tellement appartenir au monde francophone, m'a poussé à vouloir mieux connaître et comprendre la famille de mon père qui était d'origine française. Lorsque j'ai commencé à écrire ce texte narratif pour ce projet, je présumais que les informations de ma famille paternelle seraient faciles à trouver mais ce ne fut pas le cas.

Depuis que je suis petite j'ai toujours eu des problèmes avec mon père. Parfois je me demande si une des raisons que j'ai toujours voulu me rapprocher de sa culture d'origine, s'était pour pouvoir me rapprocher de lui. Mon père qui n'a jamais eu de liens étroits avec les membres de sa famille, était un peu distant. Présentement, j'ai peu de contact avec lui et donc pour ce travail j'ai dû parler avec ses frères et ses sœurs (mes oncles et tantes) pour me renseigner sur la famille. Je ne suis pas certaine si l'information que j'ai reçue est juste parce que chaque membre de la famille avait des réponses différentes à mes questions. Ce qui est certain, c'est que ma grand-mère paternelle est morte lorsque mon père n'avait que huit ans et ma tante que neuf ans. Mon grand-père paternel qui était francophone s'est remarié avec une anglophone cinq ans plus tard. La

famille regroupait mon père, ma tante et quatre autres enfants. D'après mon père, il se souvient d'avoir parlé l'anglais à la maison avec ses frères et ses sœurs tandis que ma tante se souvient que la langue parlée à domicile était le français. La plus grande communauté dans laquelle mon père a grandit était bilingue et il a été éduqué dans une école francophone. Je perçois mon père comme étant bilingue comme certains de ses frères et ses sœurs tandis qu'il se dit anglophone. Il est même gêné de parler en français devant moi parce qu'il pense que mon français et mieux que le sien. Malgré tout ceci, je réalise qu'il y avait des indices à la maison que mon père venait d'une famille francophone. À Noël, ma mère préparait la tourtière, la tarte au sucre et la bûche de Noël. Souvent les fins de semaines on mangeait la soupe au pois. Elle nous a dit que c'était la nourriture de la famille de mon père. Pour moi, c'était naturel d'avoir un repas spécial pendant Noël. Le plus que j'étudiais ma vie, le plus que je réalisais que j'avais déjà les réponses à mes questions de culture mais que peut-être j'avais toujours recherché une culture plus exotique!

L'université

Après mon échange en France au secondaire, j'ai décidé de devenir une enseignante du français. J'ai suivi le cours «French Teaching Specialization» à la University of Waterloo en concordance avec le programme de pédagogie à Brock University. Pendant ce temps, j'ai continué à réussir mes cours de français. Le programme exigeait que chaque étudiant passe un an dans un pays/endroit francophone. J'ai choisi de passer une année à Nantes en France, la même ville que j'avais visitée lorsque j'étais en dixième année. Cette année reste une des plus mémorables de ma vie. J'ai vécu dans une résidence universitaire ou j'étais entourée de Français. Il y avait trente

Canadiens, placés dans trois cités universitaires. J'étais très chanceuse parce que dans ma cité il y avait seulement cinq Canadiens et on était tous sur des étages différents. Ceci nous avait forcés de parler le français avec les autres étudiants et non l'anglais. Je me sentais accepté par les Français parce que nous parlions tous la même langue mais nous venions d'autres pays.

À ce temps, j'ai suivi cinq cours dont trois dirigés par des professeurs à l'Université de Nantes et deux dirigés par notre professeur Canadien. Malgré qu'au début me fusse très inquiète pour mes cours, je les ai bien compris. J'ai appris plein de nouveaux mots et j'ai eu la chance de les utiliser avec mes amis à la cité.

Du côté hébergement, j'ai vécu avec une famille hôte qui me prenait pour les dîners, les excursions etc. J'ai pris l'habitude de dîner chez eux à chaque deux semaines. Ma famille se moquait souvent de moi parce que j'aimais tellement le fromage français et parce que je parlais un français différent de le leur, par exemple; je disais "fin de semaine" et ils disaient "week-end". J'ai appris beaucoup pendant ces dîners – des choses que je ne pouvais pas apprendre en classe telles les expressions, les blagues, et les idiomes. J'étais dans un milieu naturel pour apprendre la langue et la culture et j'avais l'impression que je me trouvais comme personne et qu'ici j'appartenais avec les Français. Ma vie fut enrichie par cette expérience où j'étais immergée dans la langue et la culture française. Je n'étais plus tout simplement dans une salle de classe entrain d'apprendre les mots de la langue mais je participais à cette langue comme l'on discute dans les théories socioculturelles de Gee (1991), et Lave & Wenger (1991 dans Skogen, 2006).

Quand je suis retournée de la France, j'ai essayé de continuer à cuire ces mêmes plats mais c'était impossible! J'ai aussi trouvé que lorsque je ne parlais pas le français à chaque jour avec des francophones, que je perdais beaucoup d'aisance au niveau du

vocabulaire que j'avais appris. Dans ce contexte, je n'avais plus les moyens d'enrichir mon vocabulaire à l'exception de l'école. Malgré que l'expérience en France m'a aidé avec la langue et la culture française de ce pays reste que je suis canadienne et la culture de la France n'est pas le même que la nôtre. Dans le but de faire des liens avec des canadiens hors de ma famille, j'ai du attendre plusieurs années.

Après mon année en France j'ai pris deux stages en français pour compléter mes études. J'ai enseigné à Toronto dans une classe de la quatrième année en immersion française. Plus tard, j'ai enseigné dans une école privée le programme français cadre (Français Langue Seconde) en cinquième, huitième allant à la douzième ainsi que le CPO (Cours Préparatoire d'Ontario, un certificat seulement disponible en Ontario - équivalent à la treizième année). Ces deux séjours étaient si différents au niveau de la façon dont les élèves et les enseignants concevaient le français. À l'école d'immersion tous les professeurs parlaient le français, dans les classes, les corridors et le salon du personnel. Les élèves apprenaient leurs matières dans une langue seconde mais sans vraiment être conscients du fait qu'ils apprenaient en même temps le français comme langue. À l'école privée tous les enseignants parlaient l'anglais. Ceci voulait dire que le seul temps où je pouvais pratiquer la langue française était dans la salle de classe. En Ontario, les enfants doivent étudier le français jusqu'en neuvième année. Les attitudes des élèves en Français Langue Seconde (FLS) étaient tellement différentes que celles des étudiants en immersion. Les élèves FSL se plaignaient du français et ne faisaient pas d'effort pour le parler. Le fait que les textes utilisés dans le programme de FLS montraient que des images de Paris et que la plupart des élèves n'avaient jamais visité la France n'a sûrement pas aidé à motiver les élèves. Ici, l'apprentissage du français était perçu comme une corvée difficile. Ces expériences m'ont aidé à prendre la décision de ne plus enseigner FSL. C'était trop

difficile de motiver les élèves tandis que je savais qu'en immersion les élèves auraient l'habitude de parler le français et ne le verraient pas comme une corvée. Je savais aussi que j'aurais la chance de parler le français chaque jour avec les autres enseignants en immersion et vu que j'avais passé par ce programme, je partagerais une histoire commune avec ces gens. Lugones (1987) explique qu'une histoire partagée est une des façons de se sentir inclus. Je comprenais ces gens et ses enfants, je partageais leur histoire quotidienne. Je savais que nous venions de familles anglophones ou exogames qui voulaient apprendre une deuxième langue.

Lorsque j'ai atteint mon but et que je suis devenue enseignante du français, cela est devenue ma mission de sauvegarder la langue et la culture française qui est notre héritage canadien (Heller, 1999). J'étais maintenant un locuteur francophone qui pouvait transmettre ses connaissances du français dans un milieu anglophone.

Ma vie adulte

Je suis déménagée à Edmonton quatre ans après avoir terminé l'université. J'avais hâte de venir ici parce que je savais qu'il y avait une communauté francophone plus développée qu'à Waterloo. Mais c'est à Edmonton que j'ai vécu pour la première fois, un vrai rejet du monde francophone. La commission scolaire ne voulait pas que j'enseigne les sciences au niveau secondaire (en anglais) parce que je ne suis pas allée à la Faculté Saint-Jean pour faire ma formation en sciences et en éducation. Je ne comprenais pas, pour un cours qui doit s'enseigner en anglais pourquoi aurais-je dû suivre des cours en français? Je suis venue à Edmonton prête à m'insérer dans la culture francophone, qui était plus visible que celle à Waterloo, mais dès le début je me suis sentie comme une étrangère; seule sans liens d'amitié dans ce nouveau monde.

Pendant mes études à l'école élémentaire et secondaire, j'avais toujours éprouvé un sentiment d'alliance avec mes amis parce que nous vivions les mêmes expériences ensemble. Nous étions capables de rire, de parler et de jouer ensemble dans la classe en français, sans qu'on s'inquiète de nos erreurs. Nous étions un « groupe humain…uni par [no]s gestes, par [no]s mots, par [no]s comportements » (Camilleri, 1985, p. 65). Nous étions les mêmes 25 élèves, ensemble pendant 13 ans de scolarité! Même mes amis de l'université sont tous restés près de Waterloo et ils se voyaient encore très souvent. Je fus la seule à partir.

Heureusement ce sentiment d'aliénation n'a pas duré longtemps. J'ai été embauché par une école d'immersion près d'un quartier francophone. Je n'avais jamais ressenti d'hésitation à parler le français surtout parce que dans ma classe d'immersion l'on reconnaissait que c'était les élèves doués qui parlaient le français et les moins doués qui se parlaient en anglais. Au moment où je me suis retrouvée dans une école d'immersion comme enseignante, je me suis sentie de nouveau comme une élève. Je devais m'adapter à l'accent Albertain et aussi apprendre un nouveau vocabulaire. Avec certaines personnes je deviens nerveuse, je me sens mal à l'aise et j'ai des difficultés à exprimer mes sentiments. Cela passa bien vite quand j'ai vu que les gens m'écoutaient et ne me jugeaient pas. Après un certain temps, les enseignants qui étaient d'origines francophones m'ont acceptée et j'ai pu solidifier des amitiés. Ces derniers m'ont invité chez eux ou aux activités qui se passaient à l'extérieur de l'école.

L'école est non seulement un endroit où nous parlions le français mais à cause de la grande population de francophones ici, c'était un endroit où l'on tentait de promouvoir la francophonie. Il y avait souvent des annonces pour les pièces de théâtre, danses et chansons en français dans la communauté. Jusqu'à ce temps je n'avais j'aimais assisté à

ce genre d'activités en français. Je ne sais pas ce qui me retenait. Je parlais la langue mais on dirait que je devais prendre des petits pas pour faire des liens avec les francophones.

Je continue à apprendre la langue et la culture en faisant des liens mais la dernière partie de mon identité se trouve dans l'histoire commune avec d'autres. Est-ce qu'il y a d'autres comme moi? C'est en vivant des expériences communes que nous créons notre histoire. J'étais à la recherche d'amis dans le monde francophone. Ces gens n'avaient pas la même histoire que moi mais je voulais commencer une histoire. Je ressentais une guerre à l'intérieur de moi pour protéger la langue et culture française au Canada. Je voulais tellement faire partie de la communauté francophone et d'être accepté comme francophone. Vu que mon père venait d'une famille franco-ontarienne je pensais que mes racines comptaient pour quelque chose mais je suis toujours sensible au fait qu'il y a des gens qui ne veulent pas m'accepter.

Aujourd'hui

Pour continuer mon apprentissage de la langue française, de me faire des liens et amitiés et dans le but de créer ma propre histoire, je me suis rendu compte que je devais faire plus d'effort de voyager dans le monde francophone. Et donc, je me suis inscrite avec un enseignant francophone dans une équipe de curling à Beaumont. Je me sens très à l'aise avec ce dernier et ça nous donne la chance de parler en français. De plus il y a deux ans, j'ai fait une audition et je suis devenue membre de la chorale Saint-Jean. À cause de la naissance de mon premier enfant j'ai dû quitter la chorale mais j'étais triste; les membres de cette chorale sont francophones et ils m'ont acceptée. Nous tous une

communauté qui aimait chanter et qui parlait le français. Je posais souvent des questions à propos des activités francophones et les membres de la chorale m'ont invité aux présentations dans la communauté.

Et encore, pour augmenter le montant de monde que je connaissais dans la communauté francophone et de me sentir plus à l'aise, j'ai décidé de poursuivre une maîtrise en français. Au début je me suis sentie très inquiète car je n'avais jamais suivi de cours à la Faculté Saint-Jean. Mais, avant même que le premier cours débute, j'ai su qu'un autre enseignant de mon l'école prenait le même cours. Ceci m'a soulagé un peu mais ce soulagement est vite parti dès le premier cours. Tout le monde était francophone sauf moi. J'étais consciente de mes fautes grammaticales et de mon français «simple». Je n'ai pas aimé ce sentiment d'insécurité. J'ai essayé et je continue encore aujourd'hui, à tenter de développer une image positive de qui je suis comme personne qui vit en français. Mon image est différente de celle des francophones parce que je suis bilingue. Je parle la même langue et j'ai des amis francophones mais mon histoire suit les pistes de l'immersion. Je dois toujours me rappeler que la langue est un moyen d'identification et que je peux faire partie de ce groupe malgré mon accent, mon attitude ou ma performance et que c'est seulement mon histoire qui me différencie.

Ma famille aujourd'hui

Mon histoire se développe de plus en plus à chaque jour. Mon mari est anglophone mais sa famille est d'origine acadienne. Il comprend un peu le français mais à présent il ne le parle pas trop. Pendant quelques mois il a lu des petits livres en français pour apprendre, mais il est devenu frustré parce qu'il avait perdu ce qu'il avait appris à l'école. Il m'a dit que si je parle le français avec nos enfants qu'il va continuer à essayer

de comprendre parce qu'il connaît l'importance de parler deux langues. Ce qui m'encourage c'est que ses parents apprennent le français parce qu'ils savent que je vais parler le français à la maison! C'est important pour moi de garder notre héritage canadien français et de faire renaître l'héritage acadien de mon mari.

Ce printemps, je viens d'avoir notre deuxième bébé, Céleste. Nous avons déjà un garçon, Jean-Pierre qui a deux ans. Avant sa naissance, j'ai dû décider comment j'allais valoriser une identité bilingue pour mon enfant. Je prends l'exemple de mes parents et je me demande : Est-ce que mes enfants vont parler exclusivement l'anglais à la maison? Est-ce que je les inscrirai aux écoles francophones? Ou immersion? Depuis la naissance de Jean-Pierre, j'ai décidé de vraiment faire un effort. Je parle uniquement en français à la maison. Mon mari parle même 80% du temps en français. Avant d'avoir eu des enfants nous avions discuté que nos enfants suivraient le programme d'immersion mais maintenant avec le montant de français dans notre vie il est fort probable que nos enfants iront à une école francophone. Depuis la naissance de Jean-Pierre, je participe à plusieurs activités francophones telles : La Ribambelle, un groupe de mères qui se rencontrent socialement chaque semaine avec leurs petits; les Bûcherons, la visite du Père Noël et la cabane à sucre. Parler français à la maison reste toujours un défis (je garde un dictionnaire tout près!) mais je vois les résultats. Jean-Pierre commence à parler et ses premiers mots étaient en français! Le fait que le français est ma langue seconde et que je n'ai pas vécu de moments en français avec de tous petits enfants m'a fait peur, mais j'ai fait l'effort de trouver le vocabulaire nécessaire pour élever un bébé. Jean-Pierre va connaître un monde bilingue. Le plus que je m'implique dans le monde français, le plus facile que ça devient. Ça prend beaucoup d'effort mais je sais que je peux donner beaucoup plus à mes enfants avec l'apprentissage d'une deuxième langue. Je suis fière de

pouvoir créer notre propre histoire, qui inclut la langue française et les liens avec d'autres francophones.

3. Discussion

Ma vie semble être une vie dans un bateau. Les vagues et les marées me prennent dans la direction qu'elles veulent. J'ai commencé ma vie en anglais mais je vis maintenant la plupart de ma vie en français. La langue française a eu un impact extraordinaire sur ma vie et la vie de ma famille. En analysant ma réflexion personnelle je me pose des questions sur comment et pourquoi j'ai agi de certaines façons dans certaines situations langagières. Les réponses m'aident à éclairer la personne que je suis et mon identité multidimensionnelle.

3.1 Identité

Le mot identité comprend plusieurs interprétations. Il peut être utilisé comme synonyme de culture ou d'individualité, pour désigner une pathologie mentale ou préférence sexuelle, et/ou pour décrire le comportement d'un être humain. Dans le cas de ce narratif, l'identité est l'aspect collectif de ce tout qui forme l'individu.

Historiquement, les philosophes comprenaient l'identité comme une entité permanente et fixe. Erik Erickson nous a donné une contribution le plus achevée sur la formation de l'identité individuelle qui décrit ses pensées sur une identité comme étant fixe et linéaire. Il a décrit l'identité de la naissance à l'âge d'adulte en huit phases où un stade suit l'autre. Les deux phases qui m'intéressent sont Phases 5 et 7 : « Stage 5, Adolescence, age 12-18, identity vs. role confusion; Stage 7, middle adulthood age 35-55, generativity vs. self absorpsion » (Harder, 2002). Harder (2002) décrit Phase 5 de la façon

suivante: «Our task is to discover who we are as individuals separate from our family of origin and as members of a wider society». Elle décrit Phase 7 comme suit: « The significant task is to perpetuate culture and transmit values of the culture through the family (taming the kids) and working to establish a stable environment ». Dans le cas de mon histoire personnelle je ne suis pas complètement d'accord avec la pensée d'Erikson. J'ai trente ans, mais je suis toujours en train de découvrir mon identité et comment je suis un individu. Pour moi, la Phase 5 continuera pendant toute ma vie. Dépendamment de quelle langue je parle je suis toujours en train de découvrir mon rôle dans la société et dans ma famille. Mon identité n'est pas immuable comme le décrit Erikson. Et malgré que selon la théorie d'Erikson je ne sois même pas assez âgée pour débuter la Phase 7, je trouve que je suis déjà en train de transmettre la culture et la langue française à mes enfants. La théorie d'Erikson est trop donc selon moi, trop simpliste. À cause de mes deux langues et mes deux cultures, je ne comprends pas mon identité à l'intérieur de stages si rigides. Je crois plutôt que je fais partie de plusieurs phases en même temps et que la théorie développementale d'Erikson se limite de par ses phases.

Des philosophes et des psychologues de nos jours débattent l'idée d'une identité qui développe et se construisent le long de notre vie et ils voient l'identité étant plus complexe que ce qu'Erikson décrit. Selon mes expériences, le chercheur postmoderne, Ruano-Borbalan décrit une identité qui se forme tout au long d'une vie. Il voit l'identité comme étant la somme « des croyances, de l'image de soi, [ainsi que] l'affirmation d'une appartenance à une lignée, à un environnement, à une culture, ou à un imaginaire, [en plus des] actions et les relations sociales » (p. 3). De plus, Ruano-Borbalan (1998) divise la construction identitaire en trois catégories : l'individu; le groupe et la société. Il justifie l'importance de l'appartenance à quelque chose, par exemple, une culture ou une ethnie.

Les résultats de Ruano-Borbalan s'alignent à mes propres expériences. Quand je revoie mon histoire, telle que raconter dans le deuxième chapitre de ce travail, il est facile pour moi de déconstruire mon identité en ces trois catégories. Je suis née anglophone, j'ai appris le français et j'ai décidé de vivre en français. J'ai une identité qui est bilingue. Je veux faire partie du groupe des francophones et de la société francophone. Je fais cela en élevant mes enfants dans la langue et la communauté francophone et en participant à des activités francophones. Les catégories de Ruano-Borbalan éclaircissent mon identité en tant que francophone. Je me sens francophone dans mes croyances, ma parenté, mon environnement et en partie mes relations sociales. J'avoue que mon image de soi, ma culture et plusieurs de mes relations sociales incluent l'anglais, mais après avoir lu comment Ruano-Borbalan décrit l'identité je me sens plus à l'aise avec mon identité personnelle.

L'identité personnelle est un sujet abordé par Lipiansky (1998). Il décrit les facteurs qui peuvent avoir un impact dans la formation de la conscience de soi : le choix de profession, le degré de réussite, statut socio-économique, le mariage, la parenté, les rôles sociaux, les affiliations idéologiques et religieuses, l'état de santé, les événements etc. (Lipiansky, 1998a, p. 27). Ce dernier va encore plus loin en expliquant que chaque culture a une configuration et un profil culturel qui sont présents dans la personnalité de base (Lipiansky, 1998a, p. 42). Quand j'étudie mon identité je peux facilement voir les points saillants de Lipiansky. J'ai appris la langue française, j'ai choisi d'enseigner le français et je continue ma vie quotidienne en français. Tout ceux-ci sont des réussites au niveau de l'apprentissage de la langue. Dans ce cas mon identité me paraît francophone. Cela change avec l'ajout du profil culturel. Je n'ai pas eu beaucoup d'influence culturelle francophone dans ma vie. Je me sens comme si ma personnalité de base est plutôt

anglophone. La dualité des deux langues et cultures reviennent dans les pensées de Lipiansky et de Ruano-Borbalan.

En ce qui a trait à la pensée de Ruano-Borbalan (1998), il continue sa description de l'identité en indiquant qu'elle est aussi formée par l'interaction sociale. Les facteurs sociaux incluent la famille, l'école, la communauté, ou des liens comme des équipes, le métier, la religion et les comités. Le processus de socialisation aide à former l'identité de l'individu quand la personne adopte le point de vue des autres du groupe (Lipiansky, 1998b, p. 143). Un bon exemple est le rôle de l'école dans la socialisation et la construction de l'identité. Il ne faut pas oublier que ces identités collectives sont aussi influencées par les mouvements dans la société (Ruano-Borbalan, 1998, p. 131). Claude Dubar élargie cette notion d'interaction sociale. Il explique que chaque personne a plusieurs identités dépendamment de la situation sociale dans laquelle il ou elle se retrouve. Il dira qu'« elle appartient à différents ensembles locaux, culturels, professionnels, politiques, correspondant à autant de statuts. Cette identité sociale n'est pas innée, elle est la résulte de la socialisation des individus » (Dubar, 1998, p. 135). Par exemple : je suis une enseignante, une catholique, une Canadienne et une mère et bien d'autres. J'appartiens donc à plusieurs ensembles. J'ai suivi le programme d'immersion et mon autrui s'agissait d'une collectivité avec d'autres élèves en immersion. Aujourd'hui quand je fréquente la Ribambelle avec d'autres mères francophones je me sens de plus en plus francophone. Je trouve que le plus que je participe à des activités francophones, le plus que je suis acceptée. C'est pareil avec mon fils Jean-Pierre. Je parle avec lui continuellement en français et le plus qu'il grandit et qu'il commence à parler en français, le plus que je me sens que nous sommes une famille francophone.

La société aide aussi à développer l'identité parce qu'elle élabore les valeurs et les codes de conduite de la personne. Cela inclut « une histoire, une langue, l'alimentation, les valeurs, les normes, etc. ce qui crée la citoyenneté nationale » (Ruano-Borbalan, 1998, p. 249). Parce que j'ai suivi l'immersion je n'ai pas été socialisée par les mêmes institutions que les personnes francophones. J'ai été formée dans deux langues, mais pas par le même système d'enseignement qui diffuse les connaissances, valeurs, l'histoire, les normes et la vision des francophones. Lipiansky (1998c) explique que l'identité est créée par les normes transmises par l'école et la famille, ainsi que par la société. Dépendamment du groupe, l'individu a une opinion et un comportement spécifiques aux normes. Dans ce sens je me sens comme si quelque chose me manque. Je n'ai pas eu la transmission de la culture francophone alors mon identité me semble insuffisante. Je pense qu'avec la participation continue dans les activités francophones je continue à construire mon identité qui sert à remplir ce trou. Mon identité est entrain d'évoluer.

Mon identité n'est donc pas fixe. Comme le décrit René l'Ecuyer, ma personnalité « change en fonction de mon âge et les événements de ma vie » (cité dans Ruano-Borbalan, 1998, p. 17). Quand je me retrouve dans ces deux mondes, le monde francophone et/ou anglophone, mon identité acquiert plusieurs dimensions dépendamment de la communauté dans laquelle je me retrouve. L'identité bilingue grandissante dont je vis est comme « un nouvel état identitaire » (Landry, 2006, p. 56) et non pas un rejet de mon identité originale. Mon identité est fragmentée, continuellement en train de changer. En ce sens j'ai une « identité double »; quand je fréquente les activités francophones je suis francophone et quand je fais partie des activités anglophones je me sens comme une anglophone qui parle français. Mon appartenance culturelle, et sociale change dépendant de la sphère dont je fais partie (Gohier, 2006, p. 150).

La suite est que j'aime la façon dont ces chercheurs ont décrit l'identité. J'utilise le mot identité dans le sens du développement du soi dans toutes ces facettes : l'individu, le groupe et la société. Cela est constitué par mes expériences personnelles, ma formation scolaire, le résultat de mes relations, mes activités sociales, mes attitudes, mes valeurs, ma langue et ma culture. Je peux aussi dire que mon identité peut-être comprise par rapport à la communauté dont je fais partie – une communauté qui est elle-même en train d'évoluer et de changer.

3.2 L'appartenance

La section précédente explique que l'identité est formée en partie par le groupe culturel dont nous faisons partie. Nous avons besoin d'un sentiment d'appartenance dans la communauté pour développer une identité quelconque. La langue est une des façons qui nous permet de participer aux dialogues, aux conversations et de créer des relations avec autres êtres humains. Cela est nécessaire pour établir un rapport entre les autres, pour l'abaissement des défenses, un rapport positif et finalement l'appartenance (Gohier, 2006, p. 155).

Au niveau linguistique et culturel, j'appartiens à plusieurs groupes. Entre autres, ma famille et le groupe d'étudiants en immersion avec lesquels j'ai passé la plupart de ma vie scolaire. Avec ces deux groupes, j'ai un sens d'appartenance. Cependant, c'est depuis mon déménagement à Edmonton que j'essaie d'être acceptée dans la communauté francophone; que je recherche ce même sens d'appartenance. Au début je me sentais mal à l'aise avec les francophones qui parlaient le français. Il y avait des personnes qui ne voulaient pas me parler parce que je n'étais pas 'une vraie francophone' malgré qu'il y en avait qui m'ont aidé et qui m'ont encouragé. J'ai fait de grands efforts afin de gagner un

sens d'appartenance à la communauté francophone : je participe à la chorale, je participe aux rencontres francophones, et finalement je me rends à la Ribambelle afin que je puisse me retrouver avec autres parents francophones. Maintenant je me sens acceptée dans ce groupe. Les mères me voient souvent dans la communauté et elles savent que je fais un effort de faire vivre l'héritage francophone dans ma famille. J'ai même rencontré des parents qui ne savaient pas que le français était ma deuxième langue!

L'effort que j'ai fait pour sortir avec d'autres mères suit l'idée de Friedman au sujet des « communities of *affinity* » (p.2), décrit dans le texte de Skogen (2006). Skogen (2006) explique que 'communities of *affinity*' sont,

> Places where likeminded people gather. Those who find themselves in a community of affinity oftentimes use similar language(s), agree to follow certain norms of behaviour established by the community (written and non-written), have shared histories and seek out those that are most like them and with whom they like to spend time (p. 2).

Friedman explique que les communautés d'affinité sont toujours à éviter. J'ai essayé de me joindre dans une communauté qui ne m'a pas facilement accepté. La communauté francophone n'accepte pas facilement ceux qui sont 'différents'. La communauté semble être fermée aux autres qui ne parlent pas comme eux et qui n'ont pas vécu les mêmes expériences. Après plus de quatre ans je me sens plus acceptée et je fais l'effort d'inclure des nouveaux sans les juger. Je veux appartenir à la communauté francophone mais je ne veux pas exclure ceux qui n'ont pas les mêmes caractéristiques linguistiques et culturels que ceux qui sont francophones de souche.

Dans ce sens, je suis chanceuse de pouvoir voyager d'une communauté à une autre. J'étais capable de faire la transition de ma communauté d'immersion à la communauté

francophone ici à Edmonton. Cela était difficile parce que j'ai dû beaucoup travailler mon français. Je parlais le français que j'ai appris à l'école et il me manquait les mots pour décrire mes sentiments et je ne comprenais pas les expressions que les franco-albertains et autres francophones utilisaient. La Ribambelle m'a beaucoup aidé parce que ça m'a donné un endroit où je pouvais dialoguer avec d'autres mères. Nous étions tous en train de créer une certaine histoire ensemble, « a shared daily history » comme le dirait Lugones (1987); l'histoire d'être une mère.

L'histoire se crée en parlant. Comme l'a dit Buber (1967), « One individual comes into relation with another individual through an act of speech » (p.68). Comme mères nous parlions tous ensemble en français. Buber explique que c'est à travers la conversation qu'on est capable de se faire acceptée pour qui l'on est (Skogen, 2006, p. 63). J'ai vécu cette expérience et je suis d'accord. Le plus que je parle, le plus que j'apprends et le plus que je me sens acceptée par les autres.

Lorsque je retourne et que j'évalue mon récit, je trouve que je peux élaborer au niveau de ce que cela veut dire 'être acceptée'. Dans son article *Playfulness, 'World'-Travelling, and Loving Perception*, Maria Lugones décrit comment l'on voyage entre les 'mondes' et parle aussi de « being at ease in a 'world' » (Lugones, 1987, p. 8). Pour moi cela reflète notre sens d'être acceptée ou non par d'autres. Lugones (1987) note que l'on peut se sentir accepté ou non, a quatre niveaux, soient : « Being a fluent speaker, being normatively happy, being humanly bonded and having a shared history with others » (p. 9). Skogen (2006) a conceptualisé la communité d'affinité de Friedman (1983) avec les quatre critères d'appartenance de Lugones c'est-a-dire *une langue commune, des normes en commun; des relations communes et des histoires partagées.* Les 'communities of affinity' de Friedman, peuvent donc être comprises comme la somme de ces quatre façons d'être acceptées dans

un monde particulier. Je parle le français, je suis contente, mais, est-ce que je suis vraiment liée à ce groupe dans le sens où je partage une histoire semblable avec ces gens? Lugones (1987) distingue entre deux sortes d'histoires dont *l'histoire traditionnelle* et *l'histoire quotidienne.* L'histoire traditionnelle inclut les traditions et coutumes de la culture tandis que l'histoire quotidienne peut être comprise comme des histoires que nous construisons de jour en jour avec ceux qui nous entourent et avec lesquelles nous partageons certaines activités, événements ou amitiés (Lugones, 1987, p.12).

Il y a des jours où je ne me sens pas comme une francophone. Je peux possiblement expliquer ceci par le fait que je ne partage pas une histoire traditionnelle, telles les traditions et coutumes, que des francophones ont connus en grandissant et aussi qu'il me manque les liens de parenté, en autres mots, les racines francophones. D'autres jours je me sens acceptée. D'habitude ce sont les jours où je visite d'autres francophones et que je suis en train de faire des liens et de créer une nouvelle histoire avec eux. Ici c'est au niveau d'une histoire quotidienne que je réussi a créer une nouvelle identité quasi-francophone. Lugones (1987) semble partagée mon sentiment lorsqu'elle note qu'il faut créer des expériences et 'voyager' au monde de l'Autre pour se sentir accepté. Ce qui m'a le plus frappe, c'est quand elle écrit que « One can 'travel' between these 'worlds' and one can inhabit more than one of these 'worlds' at the very same time » (Lugones, 1987, p. 10). Me voilà! Je suis anglophone, élève de l'immersion française et francophone tout en même temps.

Chapitre 4 : Conclusion

Le Canada est un pays bilingue depuis L'Acte Officielle des Langues en 1969. Depuis ce temps le bilinguisme est requit dans les institutions gouvernementales et les deux langues sont encouragées dans plusieurs secteurs. L'immersion est un programme qui vise le bilinguisme afin de créer des citoyens capables de fonctionner dans les deux langues officielles. Cavalli (2006) explique que « parler deux langues est un outil supplémentaire » (p. 27). Cela est une des raisons pour laquelle le programme d'immersion est bien apprécié par les parents anglophones. Dans notre société démocratique, il est important que les gens puissent participer comme citoyens bilingues. L'immersion vise la capacité de communiquer dans les deux langues officielles afin de pouvoir participer pleinement à notre société.

Comme finissante de ce programme, je suis fière de parler les deux langues de mon pays. Je suis de l'avis de Edwards (1995) qui nota,

> Canadian nationalists were quick to realize that bilingualism was one of the features that distinguished Canada …learning French is not something you do because you're enthralled with Quebec. You do it because learning French is politically useful, economically beneficial – and greatly enjoyable too » (p. 20).

Au début mes parents m'ont inscrit dans le programme d'immersion justement à cause de ces facteurs décrits par Edwards. Ce que je réalise maintenant c'est qu'il y a beaucoup de gens comme moi qui ont suivi le programme d'immersion française et qui connaissent les deux langues. Dans ce sens ils sont bilingues, mais je me demande si eux aussi vivent une identité divisée, telle que celle que j'ai présentée dans ce travail? Ce que je réalise après

avoir fait l'analyse de mon récit c'est que le gouvernement Canadien ainsi que les éducateurs au Canada ont créé le programme d'immersion, mais ils n'ont pas prévu la création d'une identité bilingue. Ceci est problématique.

Je suis certaine qu'il n'y a pas de solution magique quant à la construction identitaire. C'est clair qu'apprendre une deuxième langue a aidé à former mon comportement et a eu un impact sur la formation de mon identité (Churchill, 2003, p. 34). Mais malgré cette identité que je croyais une qui était bilingue, j'ai eu de la difficulté à être acceptée par le monde francophone; c'est-a-dire sans rejeter ma première langue. J'ai dû avoir de la confiance, prendre des risques, perdre mes inhibitions, développer ma langue expressive, accroître ma motivation, corriger mes erreurs, créer des occasions de parole, développer un sentiment d'appartenance culturelle, tout dans le but de construire et de développer mon identité davantage. Je parle le français avec mes collègues, j'encourage mes élèves à faire de même. Chaque jour avec chaque nouvelle expérience, je perfectionne mon français. Je vis mon héritage français en accordant plus de place et d'importance à la langue française dans le train de ma vie quotidienne. La construction de mon identité suit le modèle décrit par Ruano-Borbalan (1998) et Lipiansky (1998c) qui croient que l'identité est construite en partie par nos croyances, par notre image de soi, par notre choix de métier, par nos actions et relations sociales. Mon identité bilingue a été construite par la langue française et par la langue anglaise, ainsi que l'image que je porte de moi-même comme personne bilingue, ma profession bilingue, mes liens avec des gens dans le monde bilingue, francophone et anglophone et mon histoire qui se déroule de jour en jour. À présent je me sens privilégiée d'être bilingue et biculturelle. Je réalise que mon identité est toujours changeante et influencée par les rôles variés (étudiante, professeur, maman, épouse, amie) que j'assume. Cela dit, mon identité est en

transformation continue comme certains chercheurs indiquent : « L'identité est un phénomène fluide qui change le long de notre vie » (L'identité culturelle des élèves, 2004).

Les personnes qui connaissent deux langues partagent deux cultures (Marx, 2002) et je sais que souvent je suis prise en quelque sorte entre deux 'mondes'. Lugones (1987) a raison quand elle décrit les quatre façons d'être accepté dans une 'monde'. Je voyage facilement dans le monde anglophone. Dans le monde francophone j'hésite à dire que je voyage facilement. J'apprends toujours la langue et je fais toujours un effort pour développer mon vocabulaire et d'être plus à l'aise en parlant. D'après mes expériences dans la communauté francophone, il faut faire plus que de parler le français. Il faut aussi participer aux activités et aux présentations dans la communauté. Je me sens davantage accepté dans le monde francophone aujourd'hui, mais une histoire collective partagée me manquera toujours. Dans mon monde de bilinguisme je suis capable de voyager entre deux mondes où je parle la langue, je partage une histoire quotidienne et j'ai des amis (Lugones, 1987). Je suis une vraie Canadienne, je comprends et je parle les deux langues officielles de notre pays. J'espère que mon enfant et mes élèves seront aussi privilégiés que moi, en apprenant les deux langues et qu'ils puissent vivre à fond les deux langues et cultures du Canada afin de pouvoir voyager facilement entre ces deux 'mondes. S'ils réussissent, ils seront les modèles de ce que ça veut dire être Canadien.

J'ai une fierté d'être bilingue et d'être capable de vivre deux cultures. La vie du bilinguisme dépasse la porte de nos maisons. Ma vie a été enrichie par les amitiés qui ont été possibles dans les deux langues. En ayant profité du programme d'immersion, j'ai vu que la plupart de ces élèves ont une ouverture d'esprit face au français. Nous sommes prêts à accueillir la langue, la musique, la lecture dans les deux langues. Nous partageons

une identité collective dans ce programme. Nous avons notre propre histoire. Nous sommes capables de construire des liens dans deux langues et d'unifier deux mondes dans la poursuite d'unifier les anglophones et francophones dans un Canada bilingue (O'Neill, 2000). Cela fait partie de notre devoir de protéger la langue et la culture française dans notre pays.

Souvent l'on me demande de me catégoriser en tant qu'anglophone ou francophone. Comment dois-je définir le bilinguisme? Cavalli (2006) explique

> La difficulté des interviewés à s'auto-catégoriser en tant que bilingues : la représentation du bilinguisme généralement rependue au VDA [Val d'Aoste] est celle, exigeante, de la somme de deux monolinguismes. Idéal de double perfection, source d'insécurité linguistique, qui bloque toute identification possible avec la personne bilingue. (p. 32)

Gohier (2006) élargie cette idée d'une identité bilingue comme autodéfinition identitaire :

> Le langage symbolique, s'il permet l'établissement d'un rapport à la culture qui lie la personne aux membres de son groupe culturel, permet également qu'elle la transcende et qu'elle reconnaisse les traces d'une culture plus grande, façonnée par la multitude des individualités et des collectivités dont elle fait partie. (p. 158)

Pour ce qui est de moi, je parle le français et je me catégorise comme bilingue. Au contraire, en ce qui a trait aux francophones qui parlent l'anglais, Gohier (2006) remarque que la tendance décroissante de la francophonie canadienne pourrait être liée au fait que

l'identité bilingue n'est pas bien définie (p. 159). Est-ce que le gouvernement du Canada devrait changer sa vision de ce que c'est une personne bilingue? Serait-il possible de voir les produits du programme d'immersion qui parlent encore le français, soit dans leurs emplois, ou à la maison comme de vrais exemples de gens qui ont atteint un niveau de bilinguisme important? Une autre possibilité suggérée par Landry (2006) est que « l'identité s'inscrit sur une échelle continue » (p. 63). Aujourd'hui je crois que je me situe au centre de cette échelle continue. Dans ce sens, mon identité n'est pas stable ou fixe, mais est en mouvement; est continue. A chaque jour je suis en train de vivre mon histoire et de construire mon identité.

À travers mon discours, je suis consciente que je pourrais étudier davantage l'identité et le rôle socioculturel. Je pourrais aussi initier des études sur l'attitude de John Raulston Saul sur le bilinguisme. Il est un model pour tous ceux qui sont bilingues. Saul dit, « I live half my life in French » (as cited in, O'Neill, 2000) ce qui est la vérité pour beaucoup d'élèves en immersion française qui décident de poursuivre leurs vies dans le monde du bilinguisme. Comment est-ce que nous pouvons (comme éducateurs) aider aux élèves en immersion afin qu'ils puissent construire leur propre identité qui inclura naturellement les deux langues et les deux cultures? Qu'est-ce que nous pouvons faire dans la communauté francophone pour inclure ceux qui parlent le français mais qui ne partagent pas la même histoire?

En conclusion, j'espère que ce travail aidera à tous ceux qui le lise à mieux comprendre le trajet de plusieurs élèves de l'immersion qui viennent finalement a se percevoir à la fois comme anglophone et comme francophone. Je suis fière d'être bilingue et je veux que les gens sachent que je peux contribuer à la survie du français au Canada. Je

me vois comme importante et je veux que l'on m'accepte dans tous les mondes dont je suis appelée à traverser.

BIBLIOGRAPHIE

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges lingquistiques*. France : Librairie Arthème Fayard.

Brown, H.D. (1994). Principles of Language Learning and Teaching. Toronto: Prentice Hall, 48-73.

Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris : Unesco, Delachaux et Niestlé.

Cavalli, M. (2006). Aménagement linguistique par l'école au Val d'Aoste : profils identitaires et éducation plurilingue, *Éducation et francophonie*, Institut Régional de Recherche Éducative pour le Val d'Aoste, Val d'Aoste, Italie, 34 (1), printemps, 21-38.

Churchill, S. (2003). *Language Education, Canadian Civic Identity and the Identities of Canadians : Guide for the Development of Language Education Policies in Europe : From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Reference study, Ontario Institute or Studies in Education: University of Toronto.

Dalley, M. P. M. (2003). Définir l'accueil. Enjeu pour l'immigration en milieu minoritaire. *Francophonie D'Amérique*.

Dubar, C. (1998). Socialisation et construction identitaire, *L'identité, l'individu, le groupe, la société*, coordonné par Jean-Claude Ruano-Borbalan, Éditions Sciences Humaines, Presses universitaire de France, 135-141.

Edwards, J. (1995). Multiculturalism and Identity: Lessons and Insights from Recent Canadian Experience. *Current Issues in Language and Society*, 2 (1), 5-37.

Friedman, M. (1983). *The confirmation of Otherness: In family, community, and society*. New York: The Pilgrim Press.

Gee, J. P. (1991). *What is Literacy?* London/Bristol: Taylor & Francis.

Gohier, C. (2006). Éducation et fragmentation identitaire : à la recherche d'un centre de gravité, *Éducation et francophonie*, Association canadienne d'éducation de langue française, 34 (1), printemps, 146-161.

Hall, S. (1996). Who needs identity? In S. Hall and P. Gay (Eds.). *Question of Cultural Identity*. Newbury Park, CA: Sage Publications

Harder, A. F. (2002). *The Developmental Stages of Erik Erikson,* retrieved June 5, 2007 from http://www.learningplaceonline.com/stages/organize/Erikson.htm

Heller, M. (1999). Quel(s) français et pourquoi?, *Discours et pratiques identitaires en milieu scolaire franco-ontarien.* Sudbury : Prise de parole.

Landry, R., Deveau, K., Allard, R. (2006). Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire : le cas de l'identité bilingue, *Éducation et francophonie*, Association canadienne d'éducation de langue française, 34 (1), printemps, 52-81.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* New York: Cambridge University Press.

Leclerc, J. (1986). *Langue et société.* Québec : Mondia.

Lipiansky, E. M. (1998a). L'identité personnelle, *L'identité, l'individu, le groupe, la société,* coordonné par Jean-Claude Ruano-Borbalan, Éditions Sciences Humaines, Presses universitaire de France, 21-29.

Lipiansky, E. M. (1998b). Existe-t-il une personnalité de base?, *L'identité, l'individu, le groupe, la société,* coordonné par Jean-Claude Ruano-Borbalan, Éditions Sciences Humaines, Presses universitaire de France, 41-49.

Lipiansky, E. M. (1998c). Comment se forme l'identité des groupes, *L'identité, l'individu, le groupe, la société*, coordonné par Jean-Claude Ruano-Borbalan, Éditions Sciences Humaines, Presses universitaire de France, 143-150.

Lugones, M. (1987). Playfulness, "World" travelling, and Loving Perception. *Hypatia*, 2 (2), Summer.

Mandin, L. (2003). *Enseigner l'écriture; étude épistémologique d'une enseignante*, Presses universitaires de Saint-Boniface, Winnipeg, 123-145.

Marx, N. (2002). Never quite a "Native Speaker": Accent and Identity in the L2 – and the L1, *Canadian Modern Language Review.* 59 (2), December, 264-281.

O'Neill, J. (2000). *Is French Immersion an Unappreciated Success?* Edmonton: Edmonton Journal.

Ruano-Borbalan, J.-C. (1998). *L'identité, l'individu, le groupe, la société.* Éditions Sciences Humaines, Presses universitaire de France, 1-13.

Skogen, R. (2006). *Shifting identities : French Immersion Graduates in a Post-secondary Francophone 'Community of Practice'.* University of Alberta.

Sfard, A. (1998). On the Two Metaphores of Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27 (2), 4-13.

L'identité culturelle des élèves. *L'institut national de l'ACPI,* Charlottetown, IPE, Juin 2004.

Gouvernement de l'Alberta (2007). *French Immersion*, retrieved February 20, 2007, from http://www.education.gov.ab.ca/french/m_12/frImm/frImm.asp

University of Alberta

Une approche pour inspirer l'apprenti lecteur en immersion française

Par

Claudie-Mireille Fortin

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Automne 2007

ABSTRACT

There is a plethora of different approaches to motivate a novice learner to become a skilled reader. The question then remains which one to use? This action research will explore a reading/writing practice designed to support authentic literacy development for the novice reader. The goal of this action research is twofold. Firstly, it is to verify if this approach using writing as the starting point or corner stone to reading is beneficial as well as motivational for the aspiring learner. Secondly, it will substantiate the validity of this approach as a continuous academic tool that can be used throughout the learner's career as a reader and as a writer. With this research action, we discover the importance of creating authentic text in part with the process of learning to read in a second language.

RÉSUMÉ

De nos jours, il y a toutes sortes de techniques et d'activités pour motiver l'apprenti lecteur. Le rôle de l'enseignant est non seulement de guider l'apprentissage de la lecture mais aussi de donner le goût de lire aux apprentis lecteurs. Cette recherche-action a comme but d'analyser l'impact de la création de texte authentique sur l'apprentissage de la lecture et sur la motivation du lecteur débutant. Les données ont été recueillies par questionnaire avant et après la démarche de création et par un journal de bord tenu par l'enseignante. Suite à cette recherche action, nous découvrons l'importance du rôle de la création de textes authentique dans le processus d'apprentissage de la lecture en langue seconde.

DÉDICACE

Je dédie ce travail à *Kapela. Tu es mon inspiration.*

REMERCIEMENTS

Un énorme merci à vous, Madame Mandin, pour vos conseils et votre aide tant apprécié.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
Lire pour la vie	
But de la recherche	2
Cadre conceptuel	3
Motivation	3
Modèle de lecture	5
Les textes authentiques	15
Apprendre à lire dans sa langue maternelle vs. dans une langue seconde	16
Méthodologie	17
Résultats	19
Un livre comme passe-temps	
Le goût de lire	
Les critères d'un bon livre	
Les contrastes de l'immersion	
Thèmes émergents	21
Apprentissage de la lecture	
Motivation à l'écrit	
Développement du vocabulaire	
Ouverture sur d'autres recherches	
Conclusion	25
Références	26
Annexes	28

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 : Modèle contemporain de la compréhension en lecture

Tableau 1.2 : Les stratégies de lecture

Tableau 1.3 : Les quatre étapes du développement de la lecture et de l'écriture

Introduction

> Literacy is not for the fortunate few. It is the right of EVERY child. Teaching children is not the responsibility of a chosen few. It is the responsibility of every teacher, every administrator and every parent.
>
> David Bouchard, 2001

Lire pour la vie

Si le monde était parfait, tous les enfants qui arrivent à l'école auraient lu au moins 1000 livres avec leurs parents. (Fox, 2001). Cet énoncé présume que l'enfant auraient déjà eu un bon départ en lecture. Évidement, nous ne vivons pas dans un monde parfait. De fait, c'est un peu étonnant combien d'enfants ne connaissent pas le plaisir de lire avec leurs parents. (Anderson et al, 2006)..

Étant donné que savoir lire et écrire est fondamental au succès scolaire des élèves, il est donc primordial que toutes les personnes impliquées dans la vie de l'enfant collaborent afin d'aider l'apprenti lecteur à devenir un expert.. Ce n'est pas seulement une activité scolaire mais un apprentissage pour la vie. L'enfant qui est motivé à lire est avantagé par rapport à l'enfant qui n'a pas encore découvert le plaisir de lire. L'éveil à la lecture repose donc sur les épaules des parents et des enseignants au primaire. Il va sans dire, que l'enseignant aura quand même un rôle très important pour accompagner l'enfant dans l'apprentissage de la lecture.

L'école est donc un espace privilégié dans lequel les enfants devraient pouvoir apprendre à lire. Les occasions de lire devraient être multipliées afin d'offrir un contexte riche et approprié pour les enfants. Par contre, il ne suffit pas uniquement de donner le temps de lire aux élèves. L'enseignant se doit de construire un dialogue avec les élèves sur un plan beaucoup plus large. C'est lui qui accompagnera l'enfant dans sa découverte de l'acte lexique. Pour se faire, il devra s'assurer non seulement que les stratégies de lecture soient partagées et mise en pratique mais aussi qu'il y ait un choix de textes qui convient aux groupes d'élèves. C'est un phénomène complexe. Nous parlons ici de nombreux facteurs qui peuvent affecter l'éveil à la littératie de jeunes enfants. Ce projet de synthèse portera donc sur l'importance de choisir des pratiques éducatives appropriées pour des jeunes élèves en immersion française. Je ne crois pas posséder la recette miracle mais, voici une approche qui pourrait peut-être aider et inspirer les élèves.

But de la recherche

Comme nous constatons que malgré les approches pédagogiques réfléchies utilisées pour enseigner aux enfants comment lire, il y a encore un grand nombre d'enfants qui vivent des expériences pénibles parce qu'ils ne savent pas lire en première année. Le but de cette recherche est donc d'explorer l'impact de la création de texte authentique sur l'éveil à la littératie et à la motivation de lire, dans un contexte d'immersion française.

Premièrement, nous allons voir l'importance de la motivation dans le but d'apprendre à lire. Ensuite, nous allons présenter un modèle de compréhension en lecture (Giasson, 1990) et une méthode d'enseignement de la lecture et de l'écriture (la littératie équilibrée) dans le but de bien comprendre le processus de la lecture. Nous allons poursuivre en tentant d'identifier les

bénéfices de la création d'un texte authentique avec des enfants et subséquemment, nous allons énumérer les défis d'apprendre à lire dans une langue seconde. Nous allons tenter de comprendre si la création de texte authentique améliore l'apprentissage de la lecture dans un contexte de langue seconde.

Cadre conceptuel

Motivation

Le rôle de l'enseignant est exigeant. Donner le goût de lire figure parmi de nombreux objectifs d'enseignement. Le temps en classe est très occupé avec toutes les matières et tous les objectifs à atteindre avant la fin de l'année scolaire. Ce défi est encore plus grand lorsque l'enseignant œuvre dans un contexte de langue seconde.

Selon le grand dictionnaire terminologique de l'office québécois de la langue française, le mot motivation peut avoir vingt-cinq définitions différentes. Même avec toutes ces définitions, la motivation est quelque chose de vraiment importante afin d'obtenir du succès. Ceci est souvent la clé pour ouvrir la porte à nos aspirations. Que la motivation soit extrinsèque comme notre chèque de paie à la fin du mois ou intrinsèque comme le désir de réussir, la motivation est le moteur qui nous pousse à s'épanouir comme apprenant. D'où vient la motivation pour les enfants? Bien que les enseignants soient au centre de l'enseignement formel de la lecture, les parents font une énorme différence dans la vie de leur enfant pour les motiver, surtout lorsqu'il

s'agit d'apprendre à lire (Goodman, 1995), (Bouchard, 2001). Parfois, il est difficile de motiver un élève mais, à force de travail acharné et d'activités accrochantes, les enseignants peuvent trouver une façon d'accrocher les élèves à la lecture (Fletcher et Portalpi, 1998).

Pour aider à la motivation d'un élève face à la lecture, le sujet des textes peut faire une grande différence. C'est pourquoi on retrouve beaucoup de livre de dinosaures pour les enfants car ils adorent ce domaine. Donc, le contenu du livre est très important afin d'inspirer l'apprenti lecteur et de l'encourager à sa tâche de lecture. Malheureusement, le thème des livres et leur niveau de difficulté ne vont pas nécessairement de pair. Si un enfant est vraiment intéressé sur le sujet des voitures, il n'est pas toujours facile de trouver des livres qui pourraient lui permettre une lecture indépendante. Ceci est d'autant plus remarquable lorsqu'un élève apprend à lire dans une autre langue. Les sujets des livres qu'il peut lire et comprendre ne sont pas nécessairement des thèmes intéressants pour lui (Krashen, 1982). C'est pourquoi les parents et les enseignants doivent comprendre l'importance du contenu et du niveau de difficulté des textes surtout pour les lecteurs débutants. « *Books and reading are not only wonderful for their own sake- they are wonderful because of their transforming powers in the lives and relationships of the readers* » (Bouchard, 2001, p.36). Donc, la motivation est un élément essential dans le processus d'apprentissage de la lecture. Dans l'intention d'aider l'apprenti lecteur, les parents et les enseignants, je vous présente un modèle pour intensifier l'importance de la motivation et des textes choisis dans l'apprentissage de la lecture.

Modèle de lecture

Le modèle contemporain de compréhension en lecture qui suit, est celui utilisé par plusieurs auteurs et en particulier Giasson (1990). Il comporte trois parties soit le lecteur, le texte et le contexte. On peut aussi voir les relations et les interactions entre ces trois parties. Prenons le temps de décortiquer ses composantes une à une et aussi d'en connaître les relations. Ceci est important car, pour aimer lire, pour être motivé face à la lecture, il faut comprendre ce qu'on lit (Giasson, 1990). Ce modèle va nous donner les outils nécessaires pour permettre de s'assurer la compréhension du texte ainsi que l'appréciation de la littérature.

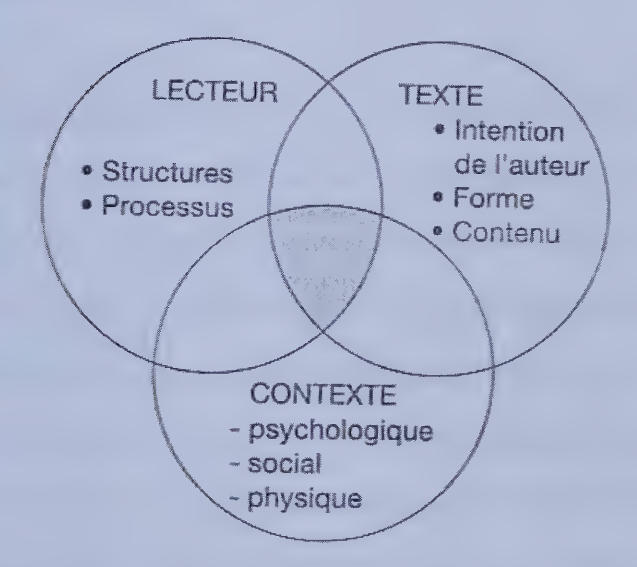


Tableau 1.1 : Modèle contemporain de la compréhension en lecture

Modèle extrait du livre *La compréhension en lecture* de Jocelyne Giasson (1990)

Le lecteur

Au tout début, il y a un lecteur. Il y a autant de différents lecteurs qu'il y a de sorte de fleurs dans le monde. Il y a des lecteurs précoces, ces enfants qui apprennent à lire très tôt. Il y a des élèves qui apprennent à lire en un éclair, c'est comme si tout s'allumait d'un coup. Il y en a qui lisent sans compréhension, d'autres qui ont des difficultés avec le débit. Certains peuvent lire à voix haute et d'autres non. Certains lecteurs déchiffrent la majorité des mots et d'autres reconnaissent globalement les mots. En tant qu'enseignant et parent, il est important de connaître chaque lecteur, les types de stratégies qu'ils utilisent, leurs connaissances antérieures et leurs habilités de mise en œuvre pendant la lecture afin de leur donner les outils nécessaires pour s'améliorer et devenir un lecteur expert.

Il y a plusieurs outils qui existent sur le marché afin d'aider l'enseignant lorsqu'il veut diagnostiquer un lecteur. Pour en nommer quelques uns, il y a le « reading diagnostic » en anglais. Il y a aussi COLI (Compréhension, Observation, Lecteur, Intervention), développé en Alberta par le Ministère de l'éducation. COLI est un instrument d'observation et d'intervention auprès du lecteur avec l'intention d'accompagner l'élève dans son apprentissage du processus de lecture. Il y a aussi COLO qui est un matériel pédagogique qui aide l'apprenant avec des couleurs (d'où vient le mot COLO pour couleur) à connaître les stratégies de lecture. En dernier lieu, il y a le GB+ (Groupe Beauchemin)(ou PM Benchmark en anglais) qui est un outil d'observation et d'analyse du lecteur afin de prendre conscience des stratégies qu'il utilise. L'enseignant ou le parent n'est pas obligé d'utiliser de ces outils pour connaître les stratégies que l'enfant utilise lorsqu'il lit. Il peut simplement écouter l'apprenti lecteur et avoir une connaissance générale des mécaniques que l'enfant peut prendre pour décortiquer un texte.

Tableau 1.2 : Les stratégies de lecture

Stratégie	Exemple	Qu'est-ce que cela veut dire?
photographique		Le lecteur se sert des images pour être capable de lire le texte ou encore un mot du texte.
Visuel	Un chien	Le lecteur reconnaît le mot sans avoir besoin de le décoder.
Sémantique	L'arbre a des feuilles _____.	Le lecteur lit en fonction que la phrase ou le texte soit significatif.
Grapho-phonétique	p-a-p-a : papa	Le lecteur décode les lettres et les sons pour en connaître le mot.

Les connaissances antérieures du lecteur sont aussi un élément primordial lors de la lecture d'un livre (Tardif, 1997; Giasson, 1990). Ces compétences aident non seulement au niveau des lettres et des mots mais aussi à la compréhension du texte. Nous connaissons bien l'expression « c'est comme du chinois » qui exprime bien le manque de connaissances pour bien comprendre. « To teach from a context that has meaning rather than from the abstract of a single letter- one that often has different sounds depending on its placement within a word » (Bouchard, 2001 p.80). Ceci est encore plus important lors de l'apprentissage d'une langue seconde. Selon l'hypothèse de 'l'input compréhensible,' l'acquisition d'une autre langue commence parce que l'apprenant connaît (i) et en bâtissant à partir de ses connaissances (i + 1) (Krashen, 1982). En tant

qu'enseignant, nous oublions parfois l'importance des connaissances antérieures. C'est pourquoi, il est indispensable de se le rappeler. Par conséquent, prendre le temps de regarder les images d'un livre avant de le lire aide pour l'activation des connaissances antérieures. Aussi, les discussions que cette exploration peut engager peuvent aider à se remémorer ce que l'on connaît déjà et à l'acquisition de nouveau vocabulaire utile pour comprendre le texte.

Le contexte

Le contexte au Tableau 1.1, veut dire tout ce qui entoure le lecteur. Par exemple, il y a le bruit dans la pièce où la personne lit, le confort du sofa, la température de la pièce, le temps disponible pour la lecture (Nadon, 2000). Ces facteurs sont des contextes physiques. Il y a aussi le contexte social. Est-ce que le livre a été recommandé par un pair? Est-ce un livre qui est lu par papa ou maman? Le contexte physiologique comprend l'intention du lecteur et son intérêt pour le texte. Est-ce que le lecteur est intéressé par ce sujet ou est-ce une lecture obligatoire?

Le contexte est vraiment important pour l'appréciation de la littérature et cela commence très jeune (Bouchard, 2001). L'influence des parents face à la lecture a de grandes répercussions pour l'enfant (Fox, 2001). Lorsque le parent prend le temps de lire à son enfant dans un endroit confortable comme son lit avant de se coucher, celui-ci va avoir un message puissant face à la lecture (Goodman, 1995). De plus, si l'enfant voit sa mère ou son père lire ou entend des messages comme « chut! Je lis un livre », ceci aide l'enfant à voir et comprendre le contexte entourant la lecture. Des messages comme « on n'a pas le temps de lire, pratique ton soccer » ne démontrent pas l'importance de la lecture et envoient des messages négatifs pour les enfants

(Bouchard, 2001). D'ailleurs, je considère la famille comme étant un des contextes les plus importants.

Pour un élève en immersion, il est important de regarder le contexte du temps. Nous savons bien qu'il prend plus de temps pour lire dans une deuxième langue surtout s'il ne sait pas lire dans sa langue maternelle et s'il ne connaît pas beaucoup de mots en français (Krashen, 1982). Donc, le parent, l'enseignant et l'élève doivent être au courant de ce facteur pour prévoir plus de temps pour la lecture d'un livre et aussi pour ne pas se décourager lorsqu'un livre prend plus de temps à lire. Il faut pareillement s'assurer d'une bonne préparation avant la lecture pour que le lecteur connaisse les mots qu'il va lire ou encore connaisse les stratégies s'il a besoin d'aide avec le texte. C'est pourquoi beaucoup d'enseignants font des remue-méninges ou regarde les images avant de lire un livre pour en connaître le vocabulaire et ainsi alléger la lecture de l'apprenant.

Le texte

Il y a différentes sortes de texte, différents contenus et différentes structures ou formes. Il y a aussi le vocabulaire et les illustrations utilisés. Tout cela peut mettre en cause la compréhension et l'appréciation d'un texte.

De plus en plus, nous voyons les textes être « nivelés » de facile à plus difficile. Il y a des avantages à connaître la difficulté des livres. Cela peut augmenter la confiance d'un lecteur débutant qui pense ne pas être capable de lire un livre. En lui donnant des livres plus faciles, sa confiance augmente et plus tard, il peut attaquer des livres plus difficiles. En conséquence, cela permet aux enseignants de donner des défis aux élèves qui peuvent surmonter ces épreuves. Ces

livres peuvent aussi aider les enseignants à savoir quels sont ses élèves en difficulté, ceux qui sont plus avancés et leurs forces et faiblesses. *« Tous lisent, et aucun ne se sent à part des autres. Pendant qu'ils lisent, j'enseigne. Et comme ils lisent à leur niveau de compétence, on ne perd pas de temps et je travaille sans être découragé. Tous restent concentrés »* (Nadon, 2000 p.48).

Le contenu du livre ne doit pas arrêter le lecteur non plus. Si le lecteur aime les dinosaures, il ou elle peut toujours lire les livres de dinosaures même s'ils sont trop difficiles. L'apprenti lecteur peut toujours demander de l'aide, lire le plus de mot possible ou encore regarder les images. Le livre choisi peut faire une grande différence (Goodman, 1995). Ce qui est vraiment important est que l'enfant se voit en tant que lecteur.

Relation entre lecteur, contexte et texte

À la lecture de ces trois composantes, nous pouvons voir l'importance de ces trois facteurs à la compréhension et l'appréciation d'un livre. Si le lecteur n'a pas les connaissances antérieures pour connaître le sujet du livre, s'il n'y a pas de temps pour lire ou encore s'il n'y a pas assez de choix de texte, cela peut affecter la compréhension et l'opinion du lecteur face au livre. Le lecteur peut se décourager et ne plus vouloir lire. Il est très important de s'assurer que ces trois aspects soient bien en place pour non seulement la compréhension mais aussi pour la motivation du lecteur.

Ce modèle est donc très facile à comprendre et à voir en quoi lecteur, texte et contexte sont inters reliés et comment ils sont dépendants. C'est en ayant ce modèle en tête que nous allons maintenant essayer de trouver une idée d'activité pour la salle de classe. Pour nous aider à ce que

l'activité soit le plus efficace pour tous les élèves de la classe, nous allons y ajouter une partie de la théorie de la littératie équilibrée.

Littératie Équilibrée

Le mouvement de 'Littératie Équilibrée' (Balanced Literacy) a été développé aux Etats-Unis par Fountas et Pinnell (1996). Selon eux, il y a des étapes à suivre pour aider les élèves à savoir lire et écrire. Intéressons-nous à ses principales composantes qui nous intéressent pour l'application de l'activité en classe.

La littératie équilibrée est une approche qui ne dicte pas 'quoi' enseigner mais plutôt suggère 'comment' enseigner. Cette technique croit que tous les enfants peuvent apprendre à écrire et à lire qu'ils soient en difficulté, qu'ils soient doués, qu'ils lisent déjà très bien ou qu'ils n'aient jamais vu un livre de leur vie. Donc, en suivant cette approche, l'enseignant guide tous ses élèves à devenir lecteur et écrivains.

Cette démarche propose un équilibre entre l'enseignement collectif, en petit groupe, individuel. En pratiquant cette variété de techniques d'animation,, tous les élèves bénéficient de temps avec l'enseignant selon ses besoins et sa façon d'apprendre. L'enseignement en grand groupe permet d'avoir la réaction de la classe et de communiquer les informations collectives. Les petits groupes sont créés en fonction des exigences et nécessité des enfants. Alors, ces enfants reçoivent un enseignement plus spécifique, ce qui leur permet d'avancer à leur rythme. L'enseignement, un à un, permet une instruction distinctive pour l'écolier.

En plus de ce mélange de façon de regrouper, la littératie équilibrée fait aussi une distinction entre quatre étapes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ces quatre paliers vont d'un comportement dépendant à un comportement indépendant.

Niveau d'indépendance	Lecture	Écriture
Peu élevé	Lecture par l'enseignant	Écriture par l'enseignant
↓	Lecture partagée	Écriture interactive
	Lecture guidée	Écriture guidée
Élevé	Lecture indépendante	Écriture indépendante

Tableau 1.3 : Les quatre étapes du développement de la lecture et de l'écriture (Fountas, Pinnell, 1996)

Tel qu'indiqué au tableau 1.3, la lecture et l'écriture commencent avec peu d'indépendance et un niveau élevé de soutien de l'enseignant ou des parents. On pense tout de suite à lorsqu'un parent lit à son enfant avant de se coucher quand il est petit ou bien lorsque l'enseignante de maternelle écrit pour un élève.

En revanche, nous oublions souvent que l'on doit être prêt à accompagner l'enfant dans son apprentissage de la lecture et de l'écriture jusqu'au temps où il soit prêt à voler de ses propres ailes (Goodman, 1995). C'est ici que la partie du milieu du tableau 1.3 est très importante. L'apprentissage de la littératie (le mot « littératie » désigne l'ensemble des connaissances en lecture et en écriture permettant à une personne d'être fonctionnelle en société selon l'office québécois de la langue française) passe par un partage et une interaction entre l'enseignant et l'apprenant pour se prolonger vers un enseignement guidé. Ceci ayant pour but l'indépendance futur de l'apprenti lecteur et écrivain.

Regardons plus en détail la notion de la lecture partagée, de la lecture guidée ainsi que l'écriture interactive et l'écriture guidée.

Lecture partagée

Pendant la lecture partagée en classe, l'enseignant va utiliser un texte à gros caractères pour que tous les élèves puissent suivre en même temps (par exemple un grand livre). Pendant ce temps, l'enseignant va à prime abord faire parler les élèves pour activer leurs connaissances antérieures afin de les aider à la lecture de ce texte (Bouchard, 2001), (Bouchard, 2004). Ensuite, lors de la lecture du texte, elle dit à voix haute les stratégies qu'elle utilise pour trouver un mot. C'est ainsi qu'elle va leur enseigner les stratégies de lecture du tableau 1.1. Subséquemment, elle va leur poser des questions pour s'assurer de la compréhension des élèves face au texte lu. Et pour terminer, toute la classe va relire le texte. Une bonne activité auxiliaire est lorsque les élèves expliquent la stratégie qu'ils utilisent pour trouver un mot difficile. Ils peuvent jouer au professeur et aller en avant. Ils adorent cela et leur expertise peut aider les autres dans la classe.

La lecture partagée est un excellent moment, pour un enseignant d'immersion, pour enseigner du nouveau vocabulaire.

Lecture guidée

La lecture guidée selon l'approche de 'littératie équilibrée' se passe en petit groupe. Le petit groupe est d'environ 4 ou 5 élèves avec l'enseignante. Les élèves sont regroupés selon leur force et leur faiblesse en lecture. Pendant ce temps, l'enseignante donne des minis leçons afin de les inciter à utiliser toutes les stratégies de lecture, elle écoute chaque élève lire, elle donne des défis au lecteur plus avancé, elle enseigne le vocabulaire afin de comprendre un texte, etc. C'est un moment pour un enseignement plus individualisé dans l'intention de permettre à chaque élève de devenir un lecteur indépendant.

Ceci permet aussi de s'approcher des élèves en lisant des textes plus prêts de leur goût. Un groupe de filles ne veut peut-être pas des livres sur les « Bionicles » mais, elles s'intéressent possiblement d'avantage aux dinosaures ou aux princesses. En lisant des textes plus près de leur intérêt, l'enfant est plus motivé face à la lecture.

Écriture interactive

« L'adulte peut le soutenir, l'orienter, lui fournir les instruments, mais ne peut apprendre à sa place » (Caron, 1994 p.4). L'écriture interactive ou « partage du crayon » est lorsque la classe écrit un texte ou une histoire ensemble. Pendant ce temps, l'enseignant montre et modèle les stratégies pour écrire les mots. Les élèves sont invités à prendre le crayon et écrire le mot au tableau ou sur les grands papiers. Cette étape est vraiment importante et, pourtant si souvent

oubliée. Même plus âgé, les élèves ont besoin d'écrire avec l'enseignant pour apprendre. Que ce soit pour écrire une phrase ou une lettre d'opinion, l'élève apprend beaucoup par modelage. C'est pourquoi l'écriture interactive est une étape primordiale pour l'apprenti.

Écriture guidée

Durant l'écriture guidée, l'élève peut écrire toutes sortes de textes. Le travaille de l'enseignant est de les guider avec le processus d'écriture et les stratégies de correction. Il les accompagne tout au long de leur texte. Il profite aussi de ce temps pour faire des conférences avec chaque élève pour s'assurer de leur développement, pour leur donner de l'aide individuelle et aussi pour vérifier l'habilité de l'écrivain avec la grammaire, les structures de phrase et l'aptitude de celui-ci a trouver les mots qu'il a besoin (l'utilisation du dictionnaire ou autres stratégies).

Pour cette recherche action j'utilise souvent le mot littératie. Lorsque je parle de littératie je veux parler de l'ensemble lecture et écriture, son fonctionnement et son utilisation à tous les jours. Tandis que j'utilise le terme « littératie équilibrée » comme la traduction direct de l'anglais de Balanced Literacy.

Les textes authentiques

Qui veut être connu? Qui est-ce qui veut laisser sa trace sur cette terre? Qui veut être une star même pour un court instant. Avec l'avènement de « Canadien Idole », beaucoup d'entre nous rêve d'être une vedette. Nous pouvons oublier les mots mais, l'écrit reste. L'écriture de textes, de lettres, de graffitis ou de livres est un bon moyen pour accéder à cet objectif. Il y a différente façon de faire publier nos mots. Il y a les journaux locaux et les magasines qui laissent leur

lecteur donner leur opinion. Les plus chanceux peuvent être publiés sous forme de livres. Même les petits écrits comptent. Il est toujours apprécié de recevoir une carte de fête ou de Noël avec les mots d'un ami ou encore une petite note dans la boîte à dîner de la part d'un amoureux.

Si ses petits mots nous touchent autant, ils vont sûrement faire de même auprès des enfants. Les enfants adorent faire comme les adultes et les amener doucement à la création d'un livre peut les toucher à jamais (Bouchard, 2001), (Nadon, 2000).

Apprendre à lire dans sa langue maternelle vs. Dans sa langue seconde

Cela n'est pas facile d'apprendre à lire dans notre langue maternelle. Avec la patience, les filles et les garçons peuvent apprendre à lire en mimant leur parent (Fox, 2001), (Goodman, 1995) (Bouchard, 2001). Heureusement, les enfants connaissent les mots. Avec les indices des illustrations et avec leurs connaissances antérieures, il est facile de déchiffrer les textes écrits.

Malencontreusement, il n'est pas aussi facile de lire dans sa langue seconde. L'enfant ne connaît pas tous les mots. Ainsi, la lecture d'un texte peut se porter sans compréhension. Le livre manque alors de sens et le goût de lire diminue. Il est donc important que le lecteur connaisse bien le sujet et les mots du texte avant de le lire. Avoir une bonne acquisition de cette langue seconde est très importante. Dans ces conditions, avant même de lire un livre, l'apprenti lecteur doit apprendre les mots et ensuite il peut lire (Krashen, 1982).

Méthodologie

Une recherche-action est une approche de recherche à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique (Lavoie, 1995). Donc, une recherche-action est une recherche dans le but de répondre à un problème observé afin d'améliorer la situation si possible.

Pour cette recherche-action, le problème observé est le manque de motivation des élèves face à l'apprentissage de la lecture. Donc, en faisant une activité en classe d'écrire les textes authentiques dans le but d'essayer de répondre au besoin des élèves et de l'enseignant pour promouvoir l'amour et le goût de la lecture ceci devrait avoir un impact positif face à leur motivation. Le contexte de cette recherche action est une classe de 26 élèves de deuxième année dans une école urbaine d'immersion française. Cette recherche action a aussi reçu la permission du Comité d'éthique du Campus St-Jean avant d'être entamée.

Création de textes authentiques

J'ai commencé à utiliser cette nouvelle pratique éducative afin de répondre à mes besoins. Le mois de septembre est parfait pour leur montrer en faisant avec eux. De cette façon, ils apprennent les règles et leurs responsabilités de classe et c'est à ce moment que l'enseignant les accompagne doucement vers l'indépendance. Alors tout commence avec l'apprentissage ensemble en grand groupe (Tableau 1.3)

Premièrement, je choisis un ami du jour. Cet élève s'assoit sur la chaise spéciale. Je leur rappelle les règles de vie de la classe ensuite je pose une question à cette personne. J'écris, après coup, la

réponse sur un grand papier en modelant la façon de faire d'un auteur devant un écrit. Je continue jusqu'à ce que l'ami du jour a répondu à 5 questions. Être capable de *poser des questions et répondre à celles qui lui sont adressées en situation interactive*[1] est un objectif spécifique à atteindre du programme d'étude de français immersion de l'Alberta en deuxième année. Je fait ceci à tous les jours avec un différent élève jusqu'à temps que je pense que la majorité des élèves soit prêt pour la prochaine étape; l'écriture interactive. (Voir Tableau 1.3)

À ce moment, je choisis un différent ami du jour. Cet élève s'assoit sur la chaise spéciale et devient l'enseignant. Il ou elle rappelle les règles de vie et ensuite choisie un pair afin que celui-ci lui pose une question. Ensemble, nous écrivons la réponse sur une grande feuille. Nous continuons jusqu'à ce que l'ami du jour a répondu à 5 questions. Pendant l'écriture de ces phrases, les élèves et moi écrivons les mots et les cherchons dans le dictionnaire ou les livres ensemble. Nous décortiquons les mots pour en connaître les sons fréquents en français. Je prends aussi le temps de modeler la manière d'écrire une phrase à voix haute. On voit l'utilisation de la majuscule, du point, de la virgule et du point d'exclamation. Aussi, je prends le temps d'expliquer le pluriel des mots ainsi que les lettres 'fantômes' que l'on ne prononce pas. Après plusieurs jours, je vérifie leur compréhension et si tous connaissent comment faire, nous passons à la prochaine étape; l'écriture guidée.

Par après, les élèves s'assoient en en petits groupes et ils essaient ensemble de faire le travail. Pendant ce temps, je me promène de groupe ne groupe et je vérifie en posant des questions et en observant leur travaille que tous les élèves aient compris et qu'ils sont prêts à le faire indépendamment. En observant bien pendant ces derniers jours, j'apprends beaucoup au sujet de

---

[1] Programme d'étude français immersion deuxième année Alberta.

chaque élève; qui peut faire le travail seul, qui a besoin d'aide et qui a seulement besoin de soutient.

Avec les cinq phrases, je fais un livre. Premièrement je recopie les phrases sur une feuille plus petite. L'ami du jour apporte ses feuilles à la maison pour en faire les illustrations. Il ou elle rapporte ses feuilles à l'école afin que je les mets ensemble et les plastifie pour en faire un livre. C'est ainsi que le livre de l'ami du jour devient un livre de référence et un livre chéri par tous. Les élèves adorent avoir leur livre. Ils le lisent et le relisent avec plaisir. Ils le partagent avec leurs amis et ces amis lisent et connaissent les livres de chacun.

Résultats

Les résultats ont été obtenus par l'intermédiaire d'un questionnaire avant et après l'activité de création de texte authentique. Le questionnaire à été fait à l'oral, un à un avec l'élève. De plus, des observations quotidiennes ont été documentées dans un journal de bord pendant l`activité.

Un livre comme passe-temps

Lors du questionnement avant l'activité, selon leurs réponses au questionnaire, la lecture n'était pas un élément important de leur passe-temps. À la fin de l'expérience, plusieurs enfants sont indiqués les livres comme étant un de leur passe-temps. Donc, à la suite de cette recherche-action, nous pouvons voir que cette activité semble avoir allumé chez eux le goût de lire.

Choix de textes

Au début de l'année scolaire, la majorité des élèves ont indiqué les illustrations comme étant ce qu'ils préfèrent dans un livre. Ce qui veut dire qu'ils ne connaissent pas beaucoup de sorte de texte de livre. À la fin ce cette exercice, j'ai vu une grande amélioration. Les élèves sont attirés vers les mots dans les livres et ils sont intéressés à lires des livres de tout genre. Ceci leur permet d'améliorer le processus de lecture.

Critères d'un bon livre

En Septembre, les élèves m'ont unanimement parlé des images du livre. À la fin de l'activité, ils avaient tous une meilleure compréhension de se qu'est un livre. Ils m'ont expliqué que parfois les mots riment. Ils ont aussi commenté qu'il est important d'avoir plus de mots afin d'avoir plus de détails. Cette recherche action peut alors conclure que d'écrire des textes authentiques amène vraiment les enfants à comprendre le texte des autres auteurs et cela les apporte aussi à comprendre qu'il y a différentes sortes de textes.

Les contrastes de l'immersion

Ce que j'ai remarqué avec le questionnaire est qu'il y a eu beaucoup plus de réponses la deuxième fois. Je pense que les élèves étaient moins gênés qu'au début de l'année et qu'un climat de confiance s'est développé pendant les quatre premier mois de l'année. Je pense que l'activité avec les questions a beaucoup aidé à ce climat de confiance car, à chaque jour nous avons appris un peu plus de chaque élève.

Il y a aussi le fait que les élèves sont en immersion et qu'au début de l'année leur « français » est peut-être encore en vacances. J'ai vu une grande amélioration dans leur façon de parler la langue enseignée pendant le temps de cette activité. Alors, il est normal d'avoir une augmentation des réponses lors du second tour.

Thèmes émergents

Apprentissage de la lecture

J'ai constaté que cette activité est un bon moyen pour enseigner la lecture. Nous avons pris le temps de voir les sons dans les mots. En partant de leurs questions, nous commençons avec leur connaissance générale. En ayant fait les livres ensemble, ils sont un peu plus confiants face à la lecture. Le vocabulaire est répétitif mais, j'essaie de les changer le plus possible, j'utilise beaucoup de synonymes pour leur faire apprendre le plus de mots français. Même un élève en difficulté finit par lire tous les livres de ces amis. Ils ont ainsi une expérience positive face à la lecture. Ils apprennent aussi très vite les mots les plus fréquents par cœur, ce qui les aide à avoir un meilleur débit en lecture et comprendre mieux ce qu'ils lisent. Je vois aussi les élèves avec un départ plus lent en lecture plus attiré vers un livre fait par un confrère que les albums dans la bibliothèque. Donc les élèves collaborent de façon active à leur apprentissage, En conséquence ils sont motivés face aux livres, ils ont le goût de lire.

Si l'on retourne au tableau 1.1, modèle contemporain de compréhension en lecture, l'activité présentée dans cette recherche-action se retrouve bien dans le centre du graphique. Le lecteur, le texte et le contexte sont en symbiose lors de la création d'un livre. L'enfant adore écrire un texte

sur lui ou ses amis dans un climat de classe joyeux. L'élève a un lien direct avec le texte; c'est ses mots, c'est son texte. Les textes correspondent à ce qu'ils aiment d'un livre; il y a beaucoup d'illustrations, le texte peut avoir des rimes et être drôle. Il adore partager son livre avec ses amis et ses amis reçoivent bien le livre en le lisant plus d'une fois. Donc, du point de vue du modèle de compréhension en lecture, cette activité permet de rejoindre le centre.

Motivation à l'écriture

J'ai aussi observé leur intérêt à l'écriture. À la fin de cette activité, il y a trois élèves qui avaient écrit un autre livre de leur propre initiative. Il y en a d'autres qui étaient en train d'en écrire un. Les autres élèves sont aussi très intéressés d'entendre ce que leurs pairs ont écrit. Ils apprécient beaucoup lire les écrits des autres. Ils vont plus facilement choisir de lire un livre écrit par leur collègue de classe avant un autre livre de la bibliothèque. Souvent, les livres écrits par un élève ont un thème qui les passionne. En conséquence, je crois que cette activité a fait en sorte d'ouvrir la porte au écrivain dans la classe. Ils adorent partager ce qu'ils ont écrit. Après cette activité, les élèves qui ont écrit d'autres livres ont eu la chance de mettre en commun leur travail et de le présenter à la classe en prenant la chaise de l'auteur. Les élèves raffolent de ces moments en tant qu'auteur ou observateur.

Développement du vocabulaire

Une autre observation que j'ai faite est l'évolution du vocabulaire des élèves. Ceci est très important pour une école d'immersion française. En faisant cette activité, les élèves ont bien appris à poser et répondre aux questions correctement. C'est important car, c'est un objectif du curriculum de français en immersion de deuxième année. Avec le soutient permanent de

l'enseignant, ils ont aussi appris beaucoup de vocabulaires et aussi les mots qui entoure le livre et sa création. C'est très impressionnant de les voir parler en tant qu'auteur et illustrateur des livres. Donc, cette activité a vite changé l'atmosphère de la classe pour devenir un endroit créateur et un groupe d'écrivains et de lecteurs. Alors, on peut dire que cette activité aide à la création d'une communauté au sein de la classe d'immersion française.

Ouverture sur d'autres recherches

Cette activité aide à motiver les élèves face à la lecture. Ils aiment avoir leur tour pour être l'ami du jour. Ils adorent partager et répondre aux questions de leur confrère. Ils ont beaucoup de succès en lisant ce qu'ils ont écrit et ils sont donc facilement pousser à lire ce que leurs partenaires ont écrit. En conséquence, impliquer les élèves dans le processus d'écriture du livre les aides à être davantage motivés face à la lecture. Ils veulent lire, écrire et partager les livres. Ils parlent et se sentent comme des auteurs. Quoi de mieux pour motiver un lecteur débutant.

Étant donné que les élèves font l'écriture des livres, ils sont intéressés avec le contenu. Parce que l'enseignante les guide et leur instruit tout au long du processus, ils apprennent les mots plus difficiles et peuvent donc décoder les mots. Le contenu des textes est dès lors approprié et le niveau de difficulté adapté pour des élèves en immersion française. Il n'est pas facile de trouver des livres de ce genre mais, avec les années et l'aide des élèves, un enseignant peut créer une grande bibliothèque de livres pour sa classe.

En regardant les résultats de cette activité et le modèle contemporain de la compréhension de la lecture nous pouvons voir l'importance du texte pour les élèves. Ils aiment des livres avec

beaucoup d'images et des livres qui leur parlent comme des livres qui riment. Ils aiment les livres écrits par leurs pairs car les images et le texte les interpellent personnellement.

Avec une activité comme celle-ci, la classe devient un contexte excellent pour un apprenti lecteur. En travaillant et en apprennent ensemble, la classe devient une communauté où les élèves s'entraident. Tous découvrent les joies de la création du livre et ils partagent cette fierté. Comme le démontre le modèle contemporain de la compréhension de la lecture, il est indispensable d'avoir un encadrement favorable pour les élèves qui apprennent à lire.

Cette activité nous permet d'avoir tous les éléments obligatoires pour maximiser l'apprentissage de la lecture. Cet exercice est motivant, avec un contexte qui les interpelle et dans une atmosphère qui les sécurisant et accommodant. Quel que soit l'approche que nous utilisons pour l'enseignement et le développement de l'amour de la littérature, je suis persuadée qu'il faut vraiment s'assurer de bien avoir les trois éléments importants en tête en tout temps soit, le lecteur, le texte et le contexte. En omettant l'un d'eux, nous compromettons nos chances de réussite.

L'écriture d'un livre est une excellente activité à faire pour répondre au besoin de l'élève afin de le rapprocher du texte (modèle contemporain de compréhension en lecture) (Giasson, 1999). C'est sûrement une piste à suivre. Peut-être écrire un livre sur la peur à l'Halloween, les rimes du Père Noël, une lettre pour les lutins de la St-Patrick et/ou une histoire de lapins de Pâques? Cette activité n'est qu'un début à l'ouverture de possibilité face à l'écriture par l'enseignant, interactive et guidée. De plus, il y a des concours ou des sites Internet qui sont très intéressé

d'avoir ces textes afin de les publier. Avec les nouvelles technologies, la publication de livres peut se faire de différentes façons. Quoi de plus motivant que de voir son propre livre dans les étagères de la bibliothèque scolaire ou d'assister à un lancement de notre livre devant toute l'école.

Conclusion

Cette recherche action démontre l'importance de créer des textes avec les élèves afin de s'assurer que le vocabulaire est à leur niveau mais aussi que le thème les intéresse. Le livre en lui-même peut-être merveilleux mais, il doit intéresser le jeune enfant. Cette pratique éducative a motivé les élèves à lire et leur a aussi fourni une expérience positive pendant laquelle tous les élèves pouvaient réussir. Telle que vécu par les élèves de ma classe, la motivation de lire ainsi que En écrivant des livres authentiques avec les enfants, l'enseignant peut vraiment les attirer vers le monde merveilleux de la littérature.

Je crois que tous les enfants peuvent apprendre à lire. J'ai aussi confiance que tous les enseignants peuvent créer des activités de lecteur qui feront que chaque enfant apprenne avec plaisir. Les élèves et les enseignants peuvent travailler ensemble pour découvrir le plaisir de lire, le sens des mots et le sentiment de satisfaction d'avoir réussi.

Références

Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A. & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about youn children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*. 27, 1-20.

Bouchard, David et Sutton, Wendy (2001) *The Gift Of Reading: A Guide for Educators & Parents* Orca Book Publishers.

Bouchard, David (2004) *For the Love of Reading; Books to built lifelong readers* Orca Book Publisher.

Caron, Jacqueline (1994) *Quand revient septembre… Guide sur la gestion de classe participative*. Les Éditions de la Chenelière.

Caron, Jacqueline (1997) *Quand revient septembre… Recueil d'outils organisationnels.* Les Éditions de la Chenelière.

COLI, Ensemble d'outils d'observation et d'intervention en lecture. Language Services, Alberta Education 1996.

Desrosiers, L. et Tremblay, G. (1996) *Je lis en couleurs.* Editions de l'Artichaut.

Fletcher, R. et Portalupi, J. (1998). *Craft Lesson Teaching writing K-8*. Stenhouse Publishers.

Fountas, I. et Pinnell, G. (1996) *Guided Reading, good first teaching for all children.* U.S.A.: Edition Heinemann.

Fox, Mem (2001). *Reading Magic, Why reading aloud to our children will change their lives forever.* A Harvest original Harcourt, inc.

Giasson, J. et Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture.* Montréal : Éditions Ville-Marie.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture.* Montréal: Gaëtan Morin, éditeur.

Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école.* Montréal : Gaëtan Morin, éditeur.

Goodman, V. (1995). *Reading is more than Phonics.* Calgary: Reading Circles.

Hill, S. (1999). *Guiding literacy learners.* Singapore: Solutions.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Toronto: Pergamon Institute of English.

Lavoie, L., Laurin, P. et Marquis, D. (1996). *La recherche-action théorie et pratique*. Presses de l'Université du Québec.

Mandin, Lucille (2003). *The Courage to Teach Writing: The lived experience of teachers* [Edmonton]; Access the Education Station Video.

McCormick – Calkins, L. (1992). *Living Between the Lines.* Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, Inc.

Nadon, Y. (2000). *Lire et à écrire en première année et… pour le reste de sa vie.* Montréal :Chenelière- McGraw.

Palmer, Parker (1997). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life.* John Wiley & Sons.

Pennac, Daniel (1992). *Comme un roman.* Éditions Gallimard.

Rasinski, T. (2003). *The fluent reader.* U.S.A : Les Éditions Scholastic.

Spandel, Vicki (2001) *Books, Lessons, Ideas for teaching the six Traits, Writing in Elementary and Middle Grades.* Great Source Education Group.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive.*Montréal: Les Éditions Logiques.

Tompkins, G. (1994). *Teaching Writing: Balancing Process and Product.* U.S.A.: Macmillan College Publishing Company, Inc.

Annexe 1

Questionnaire

1- L'enseignante pose les questions suivantes :

   a) Quels sont vos passe-temps?

   b) Est-ce que lire un livre est un passe-temps? Pourquoi?

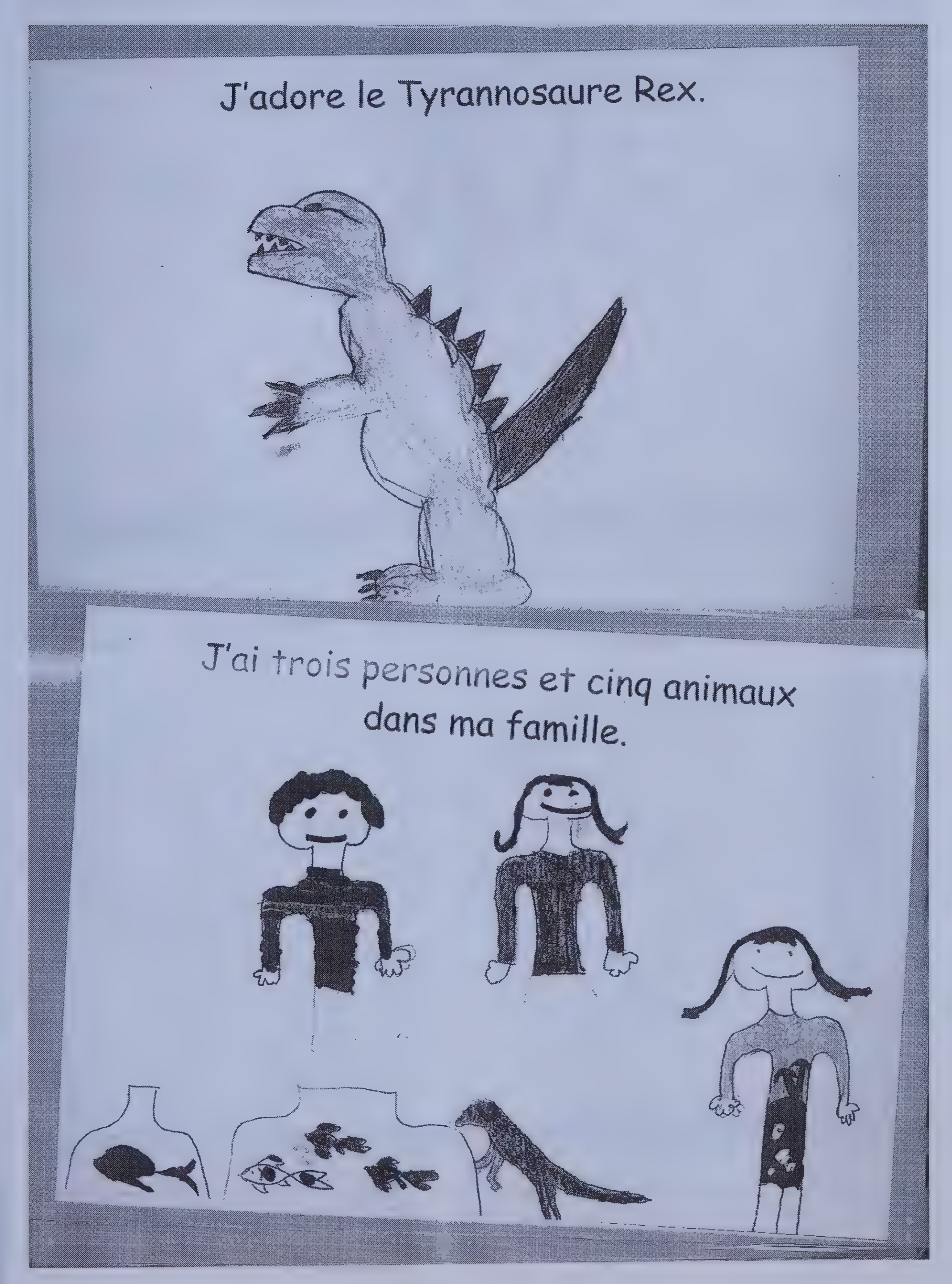
   c) Qu'est-ce que tu aimes d'un livre?

   d) Qu'est-ce qui te fait dire que ce livre est bon et celui-là non?

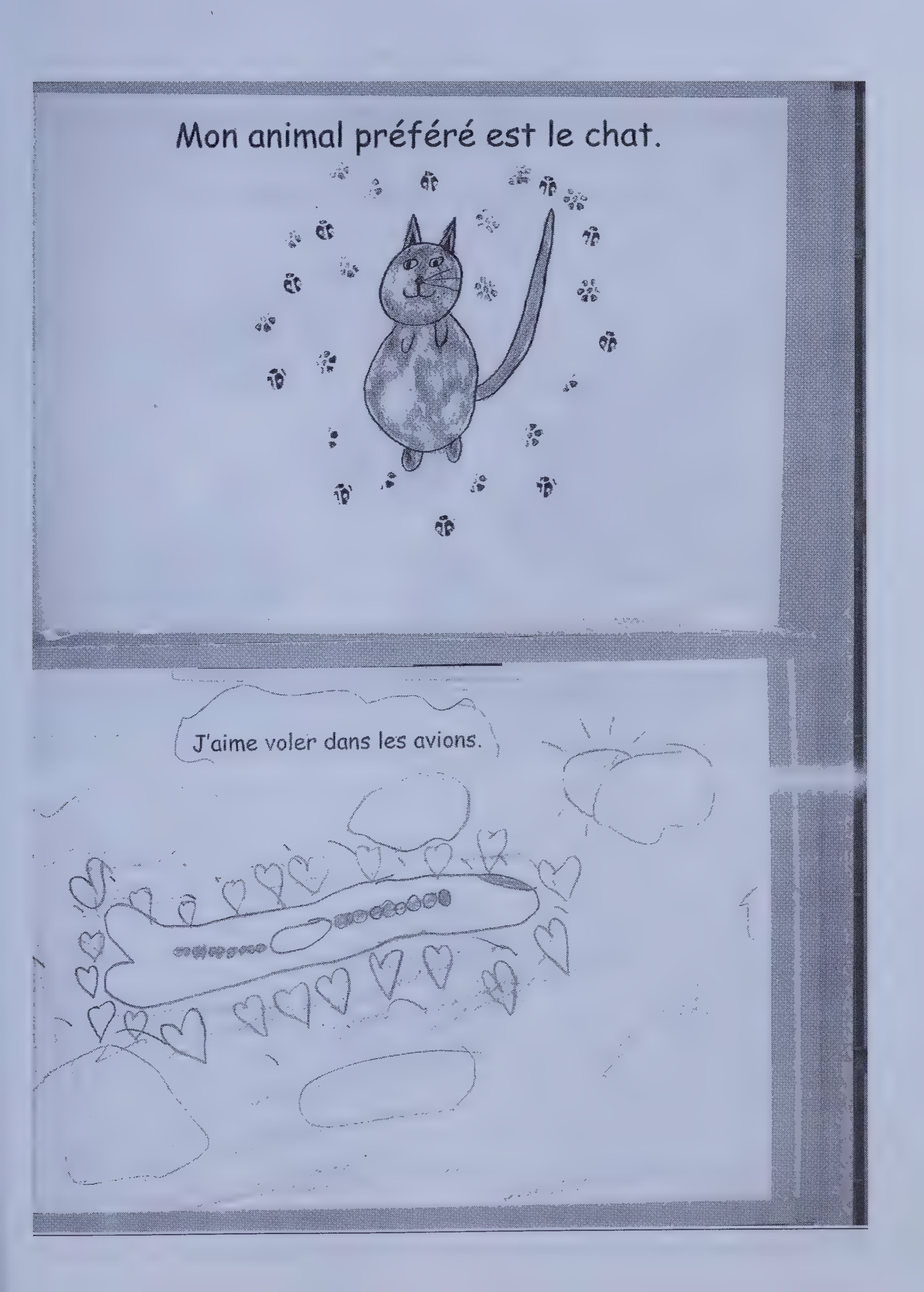
   e) Est-ce que tes parents te lisent des livres?

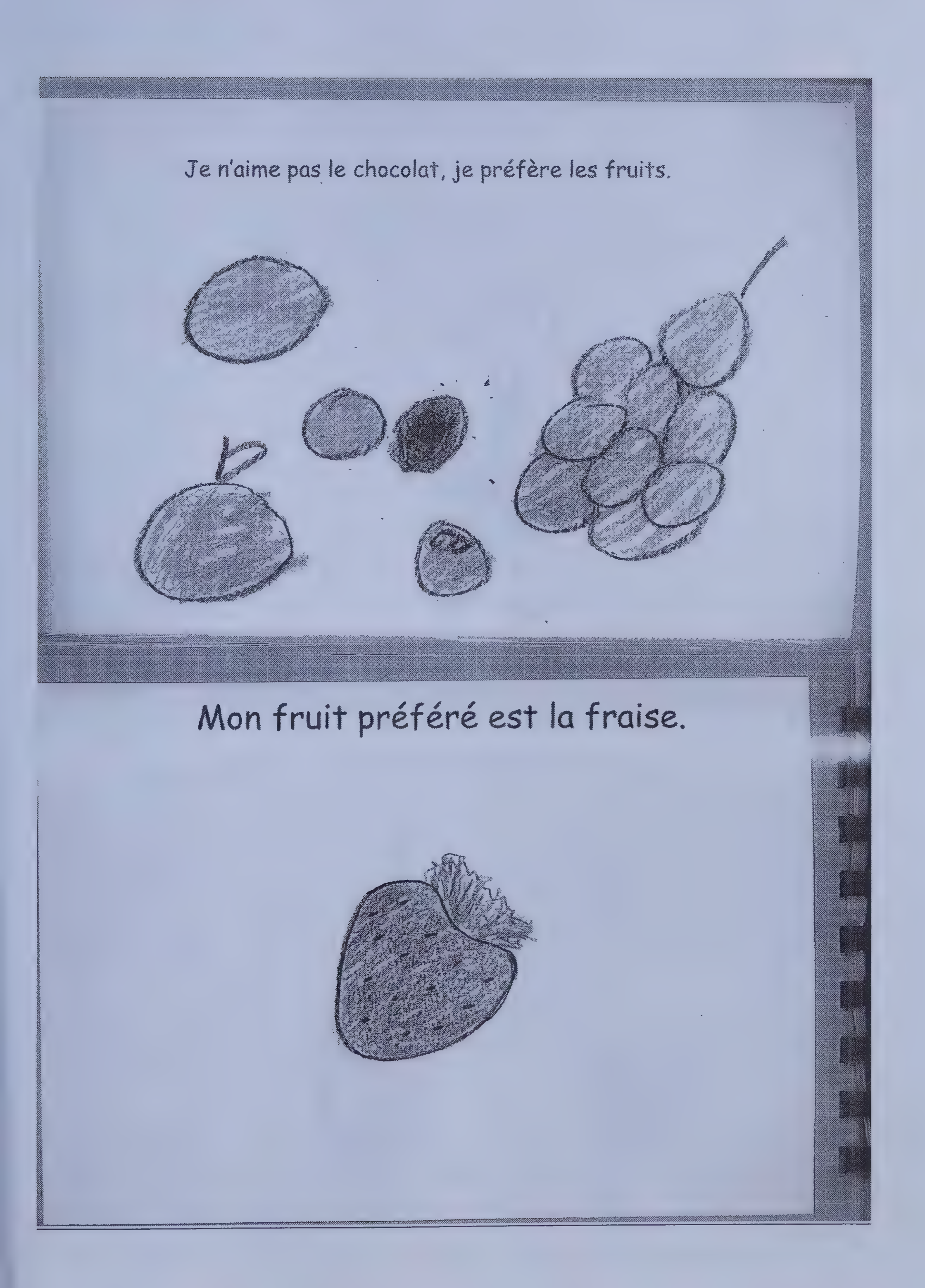
Annexe 2

Exemples de textes authentiques créés par les élèves

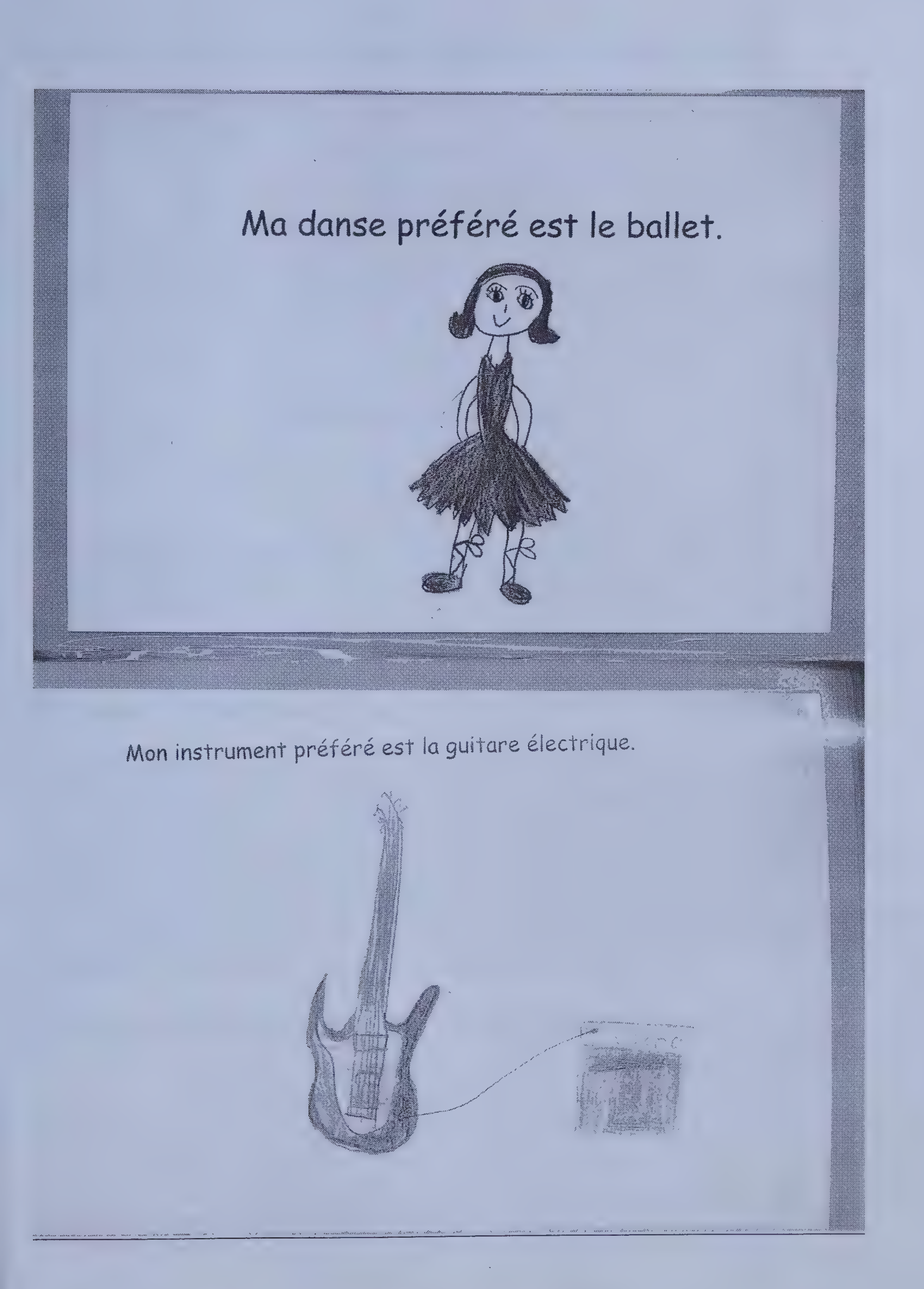





Mon animal préféré est le chat.
J'aime voler dans les avions.


Je n'aime pas le chocolat, je préfère les fruits.
Mon fruit préféré est la fraise.




Ma danse préféré est le ballet.
Mon instrument préféré est la guitare électrique.

La ressemblance et la différence entre la rédaction d'un poème et d'une chanson au niveau secondaire premier cycle en Immersion Française

par

Marjolaine Leblanc

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta
Automne 2007

ABSTRACT

This study identifies two styles of poetic text: the poem and the song. Important aspects of the writing of a poem and a song are defined from the parameters of the learning outcomes of Programme d'études français langue seconde Immersion (Alberta Learning, 1998).This study has allowed its author to create a chart that highlights the differences between the writing of a poem and a song.

RÉSUMÉ

Cette étude permet d'identifier deux formats de texte poétique : le poème et la chanson. Des aspects importants entre la rédaction d'un poème et d'une chanson sont définies tout en respectant les résultats d'apprentissage du Programme d'études français langue seconde Immersion (Alberta Learning, 1998). Cette étude a permis à son auteur de monter un tableau permettant de voir la différence entre la rédaction d'un poème et de la chanson.

DÉDICACE

Je dédie cette recherche à Sœur Gertrude Thériault qui m'a ouvert à l'étude des plus beaux textes de la chanson.

À Liliane Chouinard qui a œuvré toute sa vie en enseignement entre le Québec, la Nouvelle-Écosse,le Gabon, Haïti et à son grand amour de la langue française.

À Lise Chouinard, ma mère qui a un coté pratique hors du commun et qui ne cesse de continuer d'apprendre.

REMERCIEMENTS

Un gros merci à mon compagnon de vie, Armando Lopez et à ma fille Mila Lopez pour leurs nombreux encouragements tout au long de mon cheminement éducatif avec le Campus Saint-Jean à l'Université de l'Alberta.

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre 1 Introduction : Le but de la recherche 1

Chapitre 2 Le recensement des écrits 9

Chapitre 3 La méthodologie 29

Chapitre 4 Conclusion et recommandations 37

Annexe 1 39-40-41

Bibliographie 42

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Résultats d'apprentissage	3
Tableau II	Différence entre le poème et la chanson	10
Tableau III	Résultats d'apprentissage du texte poétique	20
Tableau IV	Distinction entre la chanson et le poème selon les auteurs	27

Chapitre 1 : Introduction

Il y a plusieurs années maintenant que j'œuvre en enseignement et étudier la chanson en classe de septième et de huitième année m'a apporté beaucoup de surprises. Premièrement, il y avait très peu de ressources en français à mon école. L'étude des résultats d'apprentissage du *Programme d'études de français langue seconde- Immersion (Alberta Learning,* 1998) fut la première étape pour traiter ce thème.

Avec ce document de base, j'ai mis ensemble quelques activités qui correspondait à certains résultats d'apprentissage du *Programme d'études de français langue seconde- Immersion.* Ces activités permettaient aux élèves d'écouter la chanson, d'analyser la structure du texte poétique, de parler des vers qui nous donnent les différentes formes de rimes. Les élèves et moi avons écouté et analysé beaucoup de chansons. J'avais mis ensemble cent chansons provenant de cinq pays francophones. Des auteurs-compositeurs natifs du Canada Français (Québec, Nouveau-Brunswick et Manitoba), de la France, de la Belgique, des États-unis donc la Louisiane, de l'Algérie et un chanteur du Rwanda représentaient ce répertoire de la francophonie mondiale.

La fin des activités approchait et les élèves voulaient continuer l'unité. Ils aimaient les cent chansons

francophones que j'avais répertoriées et ils ne semblaient pas se lasser des textes et de la musique. Les élèves étaient motivés et ils voulaient continuer.

La vue d'ensemble du *Programme d'études de français langue seconde- Immersion* (1998) me permettait encore une fois d'étendre l'euphorie de la chanson. C'était une opportunité de faire connaître la culture francophone musicale et poétique aux adolescents. La motivation des étudiants me permettait de leur faire connaître davantage le monde musical francophone tout en couvrant des objectifs provenant du programme.

Le *Programme d'études de français langue seconde- Immersion* de l'Alberta (1998) est divisé en quatre champs ou volets; compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite. Le tableau I est celui que j'ai monté à partir des résultats d'apprentissage de septième et de huitième année. Ce tableau est relié au texte poétique dans leurs volets particuliers. Ces résultats d'apprentissage proviennent du *Programme d'études de français langue seconde- Immersion* de l'Alberta (1998) et définissent les exigences au texte poétique.

Tableau I RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

VOLETS	RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE
Compréhension orale	-Dégager certains éléments caractéristiques des poèmes et des chansons tels que le langage imagé et le rythme. -Discuter des thèmes, des messages, des rythmes de la chanson populaire francophone en établissant les liens avec l'univers de la chanson populaire de son milieu.
Compréhension écrite	-Réagir au message du texte poétique à partir de ses expériences personnelles. - L'élève sera capable de comprendre des textes écrits et de décoder des messages visuels dans des produits médiatiques pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique. -Reconstruire le sens du texte. -Réagir au texte en faisant part de ses goûts et de ses opinions et les justifier à partir d'expériences personnelles. -Répondre aux besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique. -Dégager certains éléments qui caractérisent des textes poétiques tels le rythme et l'utilisation particulière du vocabulaire. -Dégager les *images créées par la comparaison ou par la* personnification dans un texte poétique. - Réagir aux valeurs véhiculées dans un texte narratif et poétique. -Apprécier les médias d'expression française destinés aux adolescents tels que vidéoclips, films ou Doc.
Production orale	- Produire un message contenant des aspects incitatifs tels le slogan, la caractérisation, la trame sonore ou la technique interactive. - Reconnaître et corriger les anglicismes les plus courants. - Sélectionner le contenu de son exposé en tenant compte de l'intérêt du public cible.
Production écrite	-apprécier la contribution à l'identité canadienne de vedettes francophones dans des domaines tels les sports, la chanson et la télévision. -Rédiger un texte dans lequel il exprime ses sentiments, ses goûts ou ses opinions de façon cohérente et met en relief la relation entre les différents aspects traités. - Choisir la ou les structures de texte appropriées à son intention de communication et prévoir les marqueurs de la relation qui s'y attachent

(Alberta Learning, (1998) *Programme d'études…* p.12-35)

Ces résultats d'apprentissage du *Programme d'études de français langue seconde- Immersion* (1998) m'ont guidé afin de rédiger une trousse pour permettre aux élèves de connaître davantage les objectifs du programme.

La trousse « *Comment exploiter la chanson en classe?*», (Leblanc, 2006) naîtra des résultats d'apprentissage du *Programme d'Étude Français langue seconde- Immersion* de l'Alberta (1998).En utilisant cette trousse, les élèves de septième et de huitième année apprennent à :

-écouter la chanson

-reconnaître le vocabulaire de la chanson

-reconnaître la structure du poème et de la chanson

-choisir une chanson

-reconnaître l'idée principale et les idées secondaires de la chanson choisie

-illustrer la chanson

-reconnaître les fonctions grammaticales de la chanson

-évaluer quatre chansons utilisant un vocabulaire détaillé

-rédiger une chanson

-présenter en classe un texte sous la forme de chanson ou de poème.

Les activités de la trousse « Comment *exploiter la chanson en classe?* » (Leblanc, 2006) m'ont permis de lier les résultats d'apprentissage à des activités pour répondre

aux besoins et intérêts de septième et de huitième année Immersion Française.

L'optimisme régnait en classe peut-être à cause de mon passé musical et le fait que les élèves adoraient l'unité de la chanson. Je continuais de voir de l'enthousiasme chez les élèves. Je connais la musique, les auteurs, les compositeurs et les interprètes. Je suis capable d'expliquer le contexte de la rédaction de la chanson par son auteur.

Tout au long de mes observations de classe, je me demandais si ces mêmes étudiants auraient la même joie face à l'unité de la chanson l'année scolaire suivante. J'ai cru pendant un certain temps qu'ils pourraient devenir ennuyés de ces exercices de syntaxe, de grammaire, de vocabulaire à reconnaître, de style, de comparaison et de métaphore.

L'année suivante, les deux classes de septième année devenues deux classes de huitième année me demandaient toujours quand viendra le temps de faire l'unité de la chanson. Le temps venu, les élèves choisirent une chanson du répertoire et ils complétèrent les demandes du *Cahier de l'élève* faisant parti la trousse « *Comment exploiter la chanson en classe?* » (Leblanc, 2006).Le déroulement des activités de l'unité de la chanson avec les élèves se déroula sans aucune anicroche. Les élèves s'engageaient facilement vu qu'ils avaient déjà fait des exercices

semblables en septième année. Ils démontraient beaucoup d'habileté à suivre les demandes du *Cahier de l'élève*. La structure et les images suscitées par les paroles des textes ainsi que l'air musical apportés au texte amenaient du succès chez les élèves. Le portefolio de leurs œuvres montre à quel point ils ont répondu aux résultats d'apprentissage du *Programme d'études de français langue seconde- Immersion* de l'Alberta (1998). Les élèves ont livré leur savoir et la majorité des objectifs de la trousse sur la chanson ont été atteint. Il y a toujours eu un moment dans l'unité ou je me posais une question. Est-ce que les étudiants démontreraient autant d'enthousiasme si je leur faisais étudier le poème seulement?

Afin de répondre à cette question j'ai pensé à rédiger une trousse sur le poème. Les activités seraient à peu près semblables à l'unité de la chanson. L'unité se composerait de :

-lire le poème

-reconnaître le vocabulaire associé au poème

-reconnaître la structure du poème

-choisir un poème parmi un répertoire

-reconnaître l'idée principale et les idées secondaires du poème choisi

-illustrer le poème choisi

-reconnaître les fonctions grammaticales du poème

-évaluer quatre poèmes en utilisant un vocabulaire détaillé approprié à cette forme d'écriture

-rédiger un poème

-présenter le poème en classe.

Pendant l'unité sur le poème pourrais-je voir chez eux la même animation, le même engouement et la même énergie positive que j'ai remarqués lors de l'unité sur la chanson? Le fait de connaître l'écriture musicale me donne un attribut. Je suis capable d'expliquer qu'il y a une connivence entre la rédaction de la chanson et la composition musicale du refrain, des couplets et des ponts. La rédaction du poème peut apparaître différemment aux yeux des élèves. Je me permets ici de citer quelques phrases de Vigneault (Gagné, 1974). « La chanson et la poésie sont d'égale importance quant à la fin poursuivie, mais empruntent des voies différentes. La chanson vise un double but : elle mène d'abord à la poésie et permet d'amener la poésie chez les gens. » (p.37)

Le but de cette recherche est de m'informer davantage sur les ressemblances et les différences entre la rédaction du poème et la rédaction de la chanson. Cette recherche me permettre de communiquer les distinctions aux élèves du secondaire premier cycle en immersion française.

Une fois la ressemblance et la différence établit entre la rédaction du poème et de la chanson, certains élèves

pourront choisir entre la rédaction du poème ou la rédaction de la chanson. Les paroles et le mécanisme du poème ou de la chanson pour certains élèves serviront le besoin de créer le format poétique préféré.

Cette recherche servira à modifier l'unité de la chanson pour que le poème ne se fasse pas voler la vedette par sa consoeur, la chanson. Ces informations aideront les élèves à atteindre les résultats d'apprentissage du *Programme d'études de français langue seconde- Immersion* (1998) à reconnaître des textes poétiques ; chanson et poème. Cette recherche permettra de continuer de donner une place à l'apprentissage chez l'élève. Il y aura aussi une perception face au choix et la motivation suivra. Quelques phrases importantes de la vue d'ensemble du *Programme d'études français langue seconde*- Immersion de l'Alberta (1998) reconnaissent la motivation et l'engagement des élèves face à leur apprentissage.

> La **motivation scolaire** repose sur les perceptions qu'a l'apprenant de ses habiletés, de la valeur et des difficultés de la tâche et, enfin, de ses chances de réussite. La motivation scolaire détermine le niveau de son engagement, le degré de sa participation et la persévérance qu'il apportera à la tâche.

(Alberta Learning, (1998) *Programme d'études français langue seconde- Immersion*, p. 12)

Chapitre 2 : Le recensement des écrits

Le monde littéraire musical et poétique est abondant d'articles et de livres sur la rédaction de la chanson et du poème. Certains auteurs écrivent des poèmes et des chansons vivant de leur plume tandis que d'autres auteurs écrivent sur le thème de la chanson et la poésie. Ces deux groupes d'auteurs se partagent entre le milieu littéraire artistique et le milieu des pédagogues. Les idées amenées par les auteurs serviront à clarifier les ressemblances et les différences de la rédaction de la chanson et du poème.

Léger (2001) a écrit *Écrire une chanson* et il a créée un tableau pour décrire la différence entre le poème et la chanson. Le Tableau II est tiré de ce livre.

Un point de départ important du tableau II est lorsque Léger (2001) mentionne que le poème est fait pour être lu et que la chanson est faite pour être écoutée. Le lecteur peut à sa guise reprendre le poème autant de fois qu'il le veut. La chanson se déroule vite et l'auditeur doit être en mesure de la comprendre la première fois, à moins d'avoir la technologie pour la réécouter. Vigneault reprit dans Gagné (1974) confirme cette idée en indiquant que : « La poésie étant plus vaste que tout,(…)s'incarne en sa forme la plus pure, dans le poème écrit. » et il rajoute « La chanson n'est en rien un art mineur. Cependant

Tableau II DIFFÉRENCE ENTRE LE POÈME ET LA CHANSON

Poème	**Chanson**
Fait pour être lu Le lecteur peut prendre connaissance de l'œuvre à la vitesse qui lui convient. Il peut relire certains passages pour poursuivre, ralentir, s'interrompre, etc. Ce qui permet une complexité d'écriture que le lecteur a le temps de décoder et de savourer.	**Fait pour être écouté** L'auditeur ne peut interrompre le déroulement de l'œuvre. Tout au plus peut-il, dans le cas d'un enregistrement, faire rejouer la chanson. Cette contrainte impose une accessibilité plus immédiate du texte.
Œuvre complète en elle-même.	Le texte d'une chanson n'est que la moitié de l'œuvre. La musique prolonge, colore, à la limite peut donner un autre sens au texte.
Habituellement sans répétitions.	Pour épouser la forme musicale, certains passages peuvent avec bonheur être répétés. Cette répétition contribue aussi à l'accessibilité du texte.
Métrique libre : la longueur des vers varie selon le souffle que l'auteur veut donner à son texte.	Métrique plus rigide, parfois identique pour chacun des vers. À tout le moins une symétrie s'impose selon les répétitions de sections.
Absence de rime Sans exclure les jeux de sonorités, la poésie contemporaine ne rime habituellement pas.	Contrainte de la rime ou tout le moins d'un système d'homophonies.
La longueur du texte est à la discrétion de l'auteur.	Certaines belles aventures chansonnières des années soixante-dix duraient des faces entières de disque… Aujourd'hui, selon le débit, un texte contient entre vingt et soixante vers, ce qui correspond à une chanson de trois à cinq minutes.

(Léger, 2001, pp.36-37)

si j'ose risquer l'expression elle est une poésie de consommation populaire » (Gagné p.35).

Venne (2006) demeure le plus insistant face à la différence.

> Pour moi, je le répète, poésie et chanson sont des formes d'art différentes, qui ont cent fois plus de dissemblances que de ressemblances, et qu'on n'aborde pas de la même manière ni pour en consommer ni pour en faire. (…) Néanmoins, la perception populaire fait facilement un rapprochement entre poésie et textes de chansons, un peu comme si ces deux mots désignaient exactement la même chose. Sans doute parce qu'il s'agit, dans les deux cas, d'une création qui utilisent la rime. En outre, on qualifie bien souvent de poétique le climat qui se dégage d'une chanson.
> (Venne, 2006, p.189)

Afin d'éclaircir ce qui est semblable ou différent dans la rédaction de la chanson et du poème, on peut regarder « la formation extérieure » (Venne, 2006, p.236) des textes suivants. Comparons le texte de la chanson *Lune de Novembre* par Marjolène Morin du cédérom Turquoise et le poème *Clair de lune* de Verlaine.

Lune de Novembre

Et le vent tourbillonne, il se dresse devant moi
Heureus'ment qu'il y a toi dans ma vie
Il me gèle, il me glace, il me saisit
J'ai la tête pleine de frissons
Qui m'entourent ici et me vident

Rimes folles

Et les yeux clos, je me rappelle ton sourire
Je revois ton visage et tes doux yeux sauvages
Et nous sommes là, toi et moi seuls, endormis
Séjournant, errant de joie
Dans les racines du temps, on s'aime

Quand la lune de novembre fait des siennes
Et qu'elle ose bouleverser sans bruit
Moi je rêve d'une main dans la mienne
Une main qui serait magicienne

Rimes croisées

Au fond de moi je sais bien que tout n'est que romance
Quelque chose qui s'impose quand ça commence
Elle me prend, elle me danse, elle me démence
J'ai la tête pleine de visions
Qui m'entourent ici quand j'y pense

Quand la lune de novembre fait des siennes
Et qu'elle ose bouleverser sans bruit
Moi je rêve d'une main dans la mienne
Une main qui serait magicienne
Une main, une main, magicienne
Une main, une main, dans la mienne. Rimes plates

(Tiré du livret de paroles du cédérom, *Turquoise,* Morin, 2006)

Clair de Lune

Votre âme est un paysage choisi
Que vont charmant masques et bergamasques Inversion
Jouant du luth et dansant et quasi
Tristes sous leurs déguisements fantasques. Rimes croisées

Tout en chantant sur le mode mineur
L'amour vainqueur et la vie opportune,
Ils n'ont pas l'air de croire à leur bonheur
Et leur chanson se mêle au clair de lune, Rimes croisées
Au calme clair de lune triste et beau,
Qui fait rêver les oiseaux dans les arbres
Et sangloter d'extase les jets d'eau,
Les grands jets d'eau sveltes parmi les marbres. Rimes croisées

Paul Verlaine, *Fêtes galantes*, 1869 (Julaud, 2006, p.109)

Ces deux exemples de textes poétiques se ressemblent de l'extérieur est sans aucun avertissement on peut penser qu'il s'agit de deux poèmes ou bien de deux chansons. Cauchon (2003), *Ma première grammaire* indique aussi que les strophes dans une chanson s'appellent couplet et refrain. Certains auteurs compositeurs ont fait naître une nouvelle structure dans la chanson : le pont. Venne (2006) définit cette nouvelle structure comme étant une partie musicale ou chantée faisant contraste avec le reste de la

chanson. Léger (2001) nous indique que certaines chansons ne connaissent pas de refrain. Alors du point de vue extérieur alignés sur du papier, le texte de la chanson et du poème ont un point commun : le vers. Venne (2006) ne reconnaît pas le mot « vers » en chanson. Voici ce qu'il nous dit. « …je ne parle jamais de vers dans un contexte de chansons. Je parle de lignes… quand j'écrivais des chansons à la tonne, ce terme avait le mérite de m'immuniser contre la tentation de faire littéraire… il servait à m'éloigner de la poésie pure. Je ne me suis jamais pris pour un poète littéraire. » (pp.186-187.)

Le vers ou la ligne selon les auteurs mentionnés amène la rime et celle-ci est présente dans la chanson et la poésie. Léger (2001) entretient l'idée que la rime n'existe plus dans la poésie moderne mais elle existe dans la chanson.

> La première fonction de la rime est musicale. Créer un jeu subtil de sonorités qui s'appellent et se répondent d'un vers à l'autre, créer une sorte de ponctuation rythmique, c'est déjà faire de la musique… La rime sert aussi de ponctuation. Elle accentue la fin des vers et crée un effet rythmique d'une phrase à l'autre… L'autre fonction de la rime est poétique : en juxtaposant, par leur similitude sonore, des concepts qu'en apparence tout sépare, on crée de nouvelles images , des liens imprévues entre les mots.
>
> (Léger, 2001, pp.107-108)

Les rimes croisées du refrain de *Lune de Novembre* de Marjolène Morin reprennent bien l'idée de Léger.

Tiré de l'Internet, voici une recommandation de l'article :

Modèles d'ateliers de poésie à l'intention des enseignants/es : Comment faire pour enseigner et apprendre la poésie de Linda Rogers

> …La rime comporte beaucoup de risques. Elle doit paraître naturelle, sans fausse note. La rime sert d'aide – mémoire et convient très bien à l'écriture de la chanson. Mais, dans un poème, cela fait souvent l'effet de vieux et de démodé.
>
> (Tiré du site www.youngpoets.ca/workshop/fitness.fr)

Lorsque l'on regarde le poème *Clair de Lune* de Verlaine et la date de publication (1869), on peut assumer que Rogers a raison. Léger et Rogers ne favorisent pas la rime lors de la rédaction du poème. Par contre ces deux derniers auteurs favorisent la rime dans la chanson. Venne (2006) à son tour ajoute que la rime est présente dans le poème et la chanson.

> …la perception populaire fait un rapprochement entre poésie et textes de chansons, un peu comme si c'est deux mots désignaient exactement la même chose. Sans doute parce qu'il s'agit, dans les deux cas, d'une création qui utilise des mots évocateurs. Ou parce que les deux utilisent la rime…
>
> (Venne, 2006, p.189)

Cauchon (2003) indique que la rime fait bien partie de la poésie moderne. Toujours selon la référence de choix de la classe, *Ma première grammaire*, la rime n'existe pas seule, elle existe dans la rédaction du poème et de la chanson. La rime a aussi des dérivés, c'est-à-dire qu'elle apparaît sous diverses formes dans la rédaction d'un texte poétique. Voici ce que Cauchon (2003) nous apprend :

10. Quels sont les types de *rimes*?

- Quand on observe les sons qui forment la rime, on trouve des rimes à **un, deux** ou **trois sons.**
- Quand on cherche la présence ou l'absence d'un **e muet** à la fin du vers, on trouve des rimes **féminines** et des rimes **masculines.** La rime féminine correspond aux mots qui se terminent par un **e muet** : bobine, chemise, étoile, etc.
- Dans une strophe, on trouve des rimes **plates, croisées** ou **embrassées.** Deux rimes plates se suivent (a-a ;b-b). Quatre rimes croisées sont alternées dans la strophe (a-b-a-b). Deux rimes embrassées se suivent et elles sont encadrées par d'autres rimes (a-b-b-a).

Rimes embrassées, deux sons, rimes féminines et masculines :

Rondeau du vent

Le vent s'enroule et se déroule	*rime féminine (**e** muet)*
Autour des arbres défeuillus	*rime masculine*
Le vent s'amuse les mains nues	*rime féminine (**e** muet)*
Et d'automne roux se saoule	*rime féminine (**e** muet)*

Le vent-houle surprend la foule
Et la refoule au coin des rues
Autour des arbres défeuillus *rimes embrassées*
Le vent s'enroule et se déroule

Le vent giboule, le vent coule
Par flots au creux des avenues
Du haut des faubourgs battus
Le vent débou-le-vent s'écroule
Le vent s'enroule et se déroule

Jongleries

Rimes plates, un son, deux sons :

Chat de cirque

Sur la bosse d'un chameau,	*un son (son) **o***
Un vieux chat joue du flûteau,	*un son*
Un rat blanc sort d'un chapeau,	*deux sons (son **p** + son **o**)*
Il agite des drapeaux.	*deux sons*
À la fin du numéro,	*un son*
Le chat salue le chameau.	*un son*

Des bravos saluent l'artiste *trois sons (son* ***i*** *+ son* ***s*** *+ son* ***t****)*
Mais le chat de cirque est triste :*trois sons*
Ses yeux ne voient plus la piste. *trois sons*
Chats qui riment et rimes à chats

11- Où trouve-t-on les rimes?

- On trouve les rimes notamment dans un **poème**, une **comptine**, une **chanson**, une **fable**, une **pièce de théâtre** et une **affiche**.

- Il y a longtemps que les poètes écrivent des vers avec des rimes. **Jean de La Fontaine** le faisait dans des fables au XVIIième siècle. Aujourd'hui encore, plusieurs auteurs s'en servent.

- Dans les vers libres, le poète peut choisir d'utiliser ou non les rimes.

L'auteur peut utiliser des rimes. Les mêmes sons se répètent à la fin de deux vers ou de plusieurs vers.
(...)

(Cauchon, 2003.pp.462-464)

Cauchon (2003) soutient ici que l'auteur peut décider de faire apparaître ou disparaître les différentes sortes de rimes lors de la rédaction du texte poétique soit la chanson et le poème.

Les textes des deux prochaines chansons vont permettre de reconnaître ce que Cauchon avance face à la liberté de l'auteur d'utiliser la rime lors de la rédaction de la chanson. Les textes choisis sont : *J'ai pour toi un lac* de Vigneault et une chanson sans titre de Louise Attaque.

J'ai pour toi un lac

J'ai pour toi un lac quelque part au monde -a
Un beau lac tout bleu -b
Comme un œil ouvert sur la nuit profonde -a
Un cristal frileux -b
Qui tremble à ton nom comme tremble feuille -a
À brise d'automne et chanson d'hiver -b
S'y mire le temps, s'y meurent et s'y cueillent -a
Mes jours à l'endroit, mes nuits à l'envers. -b

Rimes croisées

J'ai pour toi, très loin -a
Une promenade sur un sable doux -b
Des milliers de pas sans bruits, sans parade -a
Vers on ne sait où -b
Et les doigts du vent des saisons entières -a
Y ont dessiné comme sur nos fronts -b
Les vagues du jour fendues des croisières -a
Des beaux naufragés que nous y ferons. -b

J'ai pour toi défait -a
Mais refait sans cesse les mille châteaux -b
D'un nuage ami qui pour ma princesse -a
Se ferait bateau -b
Se ferait pommier, se ferait couronne- a
Se ferait panier plein de fruits vermeils -b
Et moi je serai celui qui te donne -a
La terre et la lune avec le soleil. -b

J'ai pour toi l'amour quelque part au monde -a
Ne le laisse pas se perdre à la ronde. -a

(Vigneault) (Rioux, 1969.p.154)

Cette chanson est présentée en couplets et elle est écrite en rimes croisées. Il existe de nombreux textes de chansons écrits en rimes croisées, plates, embrassées ou bien en rimes folles. Regardons maintenant le texte du groupe français Louise Attaque. Il faut mentionner que ce texte se présente sans titre.

Qu'est-ce qui nous tente ?
Qu'est-ce qui nous donne ces envies?

Répétition

Qu'est-ce qui nous enchante,
Qu'est-ce qui nous réveille la nuit?
Souvent souvent c'est les certitudes,
de temps en temps c'est la solitude
Très peu pour moi les habitudes
sinon J'vais passer pour un con
Qu'est-ce qu'on en pense?
Qu'est-ce qu'on se marre tous les deux
Qu'est-ce qu'on supporte?
Qu'est-ce qui pourrait bien nous rendre heureux? Répétition
Un souffle autour du cou,
un repas ciné pour deux
Franchir le rubicond voire mieux
Sinon j'vais passer pour un...
Dans un sens partir vaut mieux
que de souffrir de négligence
On pourrait s'ouvrir dans tous les sens
Ça n'aurait plus d'importance
Qu'est-ce qui nous tente ?
Qu'est-ce qui nous donne ces envies ?
Qu'est-ce qui m'arrive ?
Qu'est-ce que je fais encore ici ? Répétition
J'ai bien plus d'habitudes
qu'on avait de certitudes
Et plus encore de solitude
que l'on avait pris d'altitude
Dans un sens partir vaut mieux
que de souffrir de négligence
On pourrait... dans tous les sens
Ça n'aurait plus d'importance
Faut pas se laisser gagner
par l'euphorie de croire
que l'on est un homme important

(Tiré du livret du cédérom Louise Attaque, Russel, 2003)

Cette chanson est écrite sans titre, sans couplet, sans refrain et ressemble à une grande strophe. Les rimes sont inexistantes. On reconnaît le vers libre qui devient la rime folle favorisée ici par l'auteur. Russel a opté pour la répétition au début de chaque vers pour installer un certain rythme et ceci est appuyé par Cauchon (2003). « L'auteur peut favoriser des syllabes brèves, ou répéter

un groupe de mots ou un vers pour donner du rythme à son poème.»(Cauchon, 2003, p.465). Léger (2001) ajoute : « Une chanson peut-être parfaitement accrocheuse sans refrain. Il suffit d'un seul élément répété ; une phrase, un mot placé de façon stratégique. Dans la majorité des cas, cette cellule répétée est évidemment le titre.» (p.65).La rédaction de la chanson de Gaétan Russel *Qu'est-ce qui nous tente* pourrait selon les définitions de Cauchon (2003), être un poème et selon Léger (2001), être une chanson et un poème (p.37).

J'ai fait la connaissance de cette dernière chanson lors de ma recherche de chansons pour la classe. La musique qui accompagne ce texte est irritante au point tel que vous ne voulez plus l'écouter. Les paroles de cette chanson sont beaucoup plus intéressantes et compréhensibles si cela se passe entre le lecteur et le texte posé sur la feuille de papier. Est-il toujours vrai que les poèmes sont faits pour être lus et les chansons pour être écoutées? On serait porté à croire que ce texte est avant tout un poème mais le texte est chanté. L'auteur décide quel format il donne à son texte poétique : chanson ou poème.

Le tableau III identifiera plusieurs résultats d'apprentissage reliés è la rédaction du poème et de la chanson.

Tableau III RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE DU TEXTE POÉTIQUE

-dégager certains éléments qui caractérisent des textes poétiques - observer la forme d'un poème ou d'une chanson (vers et strophes, refrain et couplets). Observer sa présentation visuelle (calligramme, acrostiche, etc.). Faire part de ses observations; **-dégager certains éléments caractéristiques des poèmes ou des chansons tels que le langage imagé et le rythme** - relever des mots ou des groupes de mots qui créent des images (les couleurs, les adjectifs,les sentiments, les comparaisons, les personnifications, etc.), ou - relever des éléments qui créent le rythme dans le poème ou dans la chanson (la mesure et la répétition de sons, de mots, de vers, etc.) **-dégager certains éléments qui caractérisent des textes poétiques tels le rythme et l'utilisation particulière du vocabulaire** - relever les éléments qui créent le rythme dans un texte poétique (la mesure, les répétitions de sons ou de mots, les paronymes, l'inversion, etc.). Observer l'univers créé par le champ lexical, la polysémie, la synonymie, etc. Faire part de ses observations; **-dégager les images créées par la comparaison ou par la personnification dans un texte poétique** - relever les passages dans lesquels l'auteur a utilisé la comparaison ou la personnification pour créer des images; **-réagir au message du texte poétique à partir de ses expériences personnelles** - dégager le ou les thèmes à partir des images ou des champs lexicaux. Dégager la vision qui y est représentée. Prendre conscience de sa réaction. Trouver les raisons de cette réaction à partir de son expérience personnelle. Relever les passages qui expliquent cette réaction;

(Alberta Learning, *Programme d'études de français langue seconde*- Immersion (1998) pp.17-27.)

Les résultats d'apprentissage du tableau III tels la strophe, le couplet, le refrain et le pont ont été identifiés aux pages précédentes. Les derniers éléments du texte poétique à définir sont: le paronyme, l'inversion, le langage imagé (métaphore), la comparaison et la personnification. Est-ce que le paronyme, l'inversion,la métaphore, le langage imagé, la comparaison et la personnification appartiennent à la rédaction de la chanson et du poème? Si oui, sont-ils définis et utilisés par les auteurs?

Parmi les auteurs de ce recensement, aucun ne mentionne le mot paronyme. Selon le dictionnaire le mot paronyme signifie : « Ce dit des mots presque homonymes. (ex.:conjecture, conjoncture; éminent, imminent). » (Le petit Robert, 1976, p.1237)

Au lieu d'utiliser le mot « paronyme ».Léger (2001) parle d'une ambiguïté phonétique. Il nous assure que certaines formules ne sont viables qu'à la lecture. L'ambiguïté phonétique amenée par le paronyme rend l'audition difficile. À titre d'exemple, il donne la combinaison des mots « *Sourde moi* » et « *Sure de moi* » (p.152). Lorsque ces mots sont chantés, ils peuvent agacer parce qu'ils sont trop semblables au niveau phonétique. Le

paronyme se place mieux dans le poème parce qu'on le lit. Il nous rappelle que l'on peut comprendre une ambiguïté phonétique seulement si on peut lire les mots du livret du cédérom en même temps que l'audition de la chanson. Venne (2006) parle de bonds et de rebonds des mots. L'audition des mots viendrait du fait de mettre le bon mot ou même une syllabe sur la bonne note lorsque l'on écrit une chanson. Par contre en poésie, Venne (2006) reprend l'idée de Léger : « Les mots tels qu'ils existent, ont une place de choix entre le lecteur et les mots apposés sur une feuille de papier. » (p.353)

Le prochain élément à définir est l'inversion. Cauchon (2003) définit l'inversion comme suit.

> L'auteur **peut faire une inversion** en changeant l'ordre habituel des mots à l'intérieur d'un groupe de mots. Il ou elle crée ainsi un effet de surprise, d'inattendu.
>
> **L'hippopotame**
>
> Tandis qu'au loin vibre un tam-tam
> de son bain sort l'hippopotame
> il bâille avec la fraîcheur d'âme
> et à la grâce des grosses dames.
>
> L'Écharpe d'Iris
>
> Dans ce poème, les groupes sujets **un tam-tam** et **l'hippopotame** sont déplacés à la fin d'un vers. Ils suivent le verbe et le complément du verbe, qui se trouve, dans les deux cas, en début de vers. »
>
> (Cauchon, 2003.p.461)

Venne (2006) refuse l'inversion dans la chanson. Il propose au lecteur d'essayer de chanter un poème où

l'inversion est présente dans le texte. Il nous assure que les gens qui écouteront ne comprendront pas ce dont on parle. L'idée principale du poème, **L'hippopotame**, ne saurait être bien compris par les auditeurs. L'inversion fait une meilleure figure dans le poème parce qu'on la lit. À titre d'exemples, reprenons la première strophe de *Clair de Lune* de Verlaine :

> Votre âme est un paysage choisi
> Que vont charmant masques et bergamasques
> Jouant du luth et dansant et quasi
> Tristes sous leurs déguisements fantasques…
>
> Paul Verlaine, Fêtes galantes, 1869 (Julaud, 2006, p.109)

La strophe entière perd de son sens si j'essaie de la chanter.

Léger (2001), définit le prochain élément; les images ou le langage imagé comme étant de simples ouvertures visuelles, sonores, tactiles et parfois odorantes dans la création du poème et de la chanson. Les exemples suivant nous montrent des phrases simplistes mais denses de toutes sortes d'images. Léger (2001) ajoutent :

Les images

> La définition du Larousse est déjà un indicatif puissant à utiliser des images dans notre écriture : *procédé par lequel on rend les idées plus vives en prêtant à l'objet une forme plus sensible.*

Les images peuvent être de simples notations **visuelles** :

Les volets roulants tous descendus
de l'herbe ancienne dans les bacs à fleurs
sur les balcons
le courrier déborde au seuil des pavillons
(*Hors saison*, Francis Cabrel)

ou **sonores**:

Sound of a train in the distance (Paul Simon)

ou encore **tactiles**:

J'ai mis mon dos nu à l'écorce (Barbara)

ou faire appel aux **odeurs** :

Dors ma ville aux pluies d'automne
Odeurs de craie qu'enfant griffonne
Trottoir mouillés, les marronniers, bonsoir
(*J'ai eu trente ans*, Maxime Leforestier, Gérard Kawasaki)

(Léger, 2001.p.162)

Vigneault (Rioux, 1974) continue en nous rappelant qu'une dose de réalité est importante. « Si le poète s'abstrait de la réalité, il n'est plus poète. Poésie signifie réception du réel par une sensibilité particulière;…enfin réception par l'auditeur ou le lecteur… » (Rioux, 1974.p.18)

La simplicité et la réalité dans le langage imagé sont encouragées afin de rejoindre le plus de lecteurs et d'auditeurs possible. De son côté, Rogers a écrit de judicieux conseils pour les élèves. Elle enclenche la rédaction du poème avec une série de cinq règles de conduite semblables à celles des règles de conduite

automobile. Parmi ses cinq règles, une rejoint le langage imagé pouvant devenir une promenade dangereuse et sans but si on ne respecte les règles du langage imagé : la réalité. Voilà ce qu'elle nous livre.

> **PNEU AU SOL**. Ne quittez pas la route direction du monde abstrait, faisant fi du monde réel : que vous vous avez senti, perçu et entendu vous permettra d'éviter le dérapage. Un poème réussi fait décoller, d'abord parce qu'il est ancré au sol, là où les vraies choses se passent. N'importe qui peut parler dans le vide; mais cela n'atteint personne.
>
> (Tiré du www.youngpoets.ca/workshop/fitness.fr)

« …il est ancré au sol, là où les vraies choses se passent… ». On comprend encore une fois que l'idée principale et les idées secondaires doivent provenir de la réalité.

Un autre élément important lors de la rédaction du poème et de la chanson est la métaphore. Léger (2001)la définit : « …comme une comparaison qui fait l'économie du comme. Les deux membres de la comparaison sont ainsi étroitement liés. » À titre d'exemple, il livre :

« *Le lac noir du silence* (Vigneault)» (Léger, p.163)

Cauchon (2003) définit la métaphore comme suit :

- L'auteur peut utiliser une **métaphore** pour communiquer une image crée par un mot. Dans cette comparaison sous-entendue, le sens d'un mot est transféré à un autre. Ainsi l'auteur choisi un sens inhabituel à un mot pour parler d'une chose connue.

L'or du soir qui tombe… (Victor Hugo) (Cauchon,p.458) La métaphore est présente dans le poème et la chanson et la formation de celle-ci est laissée aux mains de l'auteur.

La comparaison bien connue en littérature, apparaît dans le vers avec le mot comme. La comparaison suscite de l'intérêt si elle est bien écrite en rapprochant un objet à quelque chose pour nous permettre de le voir et de le sentir. Les auteurs sont unanimes. La comparaison existe dans la rédaction du poème et de la chanson.

Le dernier élément à mentionner est celui de la personnification. Les auteurs s'accordent et définissent la personnification comme étant un autre moyen d'attirer l'attention au poème et à la chanson. L'auteur prête la vie à quelque chose qui n'en a pas dans la vie réelle. Voici un exemple : « Le vent d'une seule main y secoue la forêt » (Desjardins) (Léger, p.164)

Le tableau IV revoit les éléments importants qui distinguent les textes poétiques : la chanson et le poème. Il permet aussi une visualisation entre les distinctions du poème et de la chanson.

Tableau IV DISTINCTION ENTRE LA CHANSON ET LE POÈME SELON LES AUTEURS

La chanson	Le poème
Formée de petites phrases courtes	Formé de petites phrases courtes
On l'écoute	On le lit
Elle se compose de vers, rimes, couplets, refrain et pont. L'auteur peut décider de faire rimer le texte ou pas.	Il se compose de vers et de strophes, le poète décide de faire rimer le texte ou pas
Le paronyme n'est pas bienvenu parce qu'il enlaidit la compréhension auditive	Le paronyme est bienvenu parce qu'il est lu
L'inversion empêche la chanson de rouler de son mieux parce qu'il est difficile de la comprendre sur un air musical	L'inversion est une figure de style parfaite pour le poème parce qu'on peut la lire
La métaphore enrichit le texte en épargnant le mot comme	La métaphore enrichit le discours poétique
La comparaison ajoute un atout au sujet comparé	La comparaison ajoute un atout au sujet comparé
La personnification apporte la vie aux éléments qui n'en n'ont habituellement pas	La personnification apporte la vie aux éléments qui n'en n'ont habituellement pas

Ce recensement des écrits indique que les auteurs sont conscients des différences et des ressemblances entre la rédaction de la chanson et du poème.

La ressemblance entre la chanson et le poème existe au niveau de la petite phrase courte, la métaphore, la comparaison et la personnification. La différence se fait ressentir au niveau de l'écoute, la lecture, la structure, le paronyme et l'inversion. La simplicité et le monde réel lors de la rédaction de la chanson et du poème sont encouragés sans doute parce que cette qualité rejoint le plus d'auditeurs et de lecteurs.

Selon les écrits, l'auteur du texte poétique a le dernier mot. Il décide si le texte poétique deviendra une chanson ou un poème parce qu'il est le créateur du texte poétique.

Chapitre III : La méthodologie

Au fil des années d'expériences en enseignement, j'ai pu répertorier plus de cent chansons pour les élèves. Les chansons choisies ont été sélectionnées dans deux répertoires (un pour la septième et un pour la huitième année). J'ai pris soin d'éliminer les chansons qui utilisaient des mots vulgaires et de la sexualité. Les chansons répertoriées ont aussi la qualité de représenter les accents de la francophonie mondiale parce que les chansons proviennent du Canada- Français, de la France, de la Belgique, de la Louisiane et de l'Afrique française. Ces chansons écrites de différents points de la planète augmentent l'essence, la pureté, la beauté de la langue française liées à des sonorités musicales étrangères.

Les élèves du premier cycle secondaire en Immersion française sont très motivés par les chansons présentées en classe. Enseigner le français aux mêmes élèves pour une période de deux ans a beaucoup d'avantage. Les élèves deviennent plus familiers avec l'enseignant et ils vous font part de ce qu'ils aiment le plus. Je compris de leur enthousiasme qu'il fallait que je trouve d'autres activités liées à la chanson tout en répondant aux résultats d'apprentissage du *Programme d'études de français langue seconde- Immersion* de l'Alberta (1998).

Pendant quelques mois, j'ai mis ensemble une trousse pour servir les besoins des élèves. La trousse vit le jour sous le nom de « Comment exploiter la chanson en classe? ».La trousse contient un :

-*Guide de l'enseignant*

-*Cahier de l'élève*

-*Répertoire de chanson*

-*Répertoire de chansons pour l'enseignant.*

Les 12 étapes du document *Guide de l'enseignant* facilitent l'usage de la trousse. Les titres des 12 étapes apparaissent à la page suivante. La première page du *Guide de l'enseignant* apparaît à la page 39, dans la section annexe de ce travail. L'Annexe 1 donne en détails des activités pédagogiques afin de faciliter la tâche de l'enseignant tout en rencontrant les éléments importants des résultats d'apprentissage du *Programme d'études de Français langue seconde- Immersion* de l'Alberta (1998).

Le document *Cahier de l'élève* est écrit en fonction de répondre aux douze étapes du guide l'enseignant. Le *Répertoire de chanson* permet à l'élève de choisir une chanson tandis que le *Répertoire de l'enseignant* retrace des chansons facilitant l'apprentissage de certains résultats d'apprentissage.

Les trousses Cent mille chansons (7ième année) et Une boîte à chansons (8ième année) permettront d'amener les élèves à :

1- écouter diverses chansons provenant du monde de la francophonie

2-connaître le vocabulaire de la chanson

3-choisir une chanson dans le répertoire de chansons de l'année scolaire appropriée

4-reconnaître l'idée principale et les idées secondaires de la chanson choisie

5-illustrer la chanson choisie

6-s'appuyer sur le Bescherelle pour comprendre la rédaction du poème

7-reconnaître plusieurs fonctions grammaticales à partir de la chanson choisie

8-évaluer quatre chansons avec quatre camarades de classe

9-participer à un concours de quatre chansons finalistes au sein de la classe

10-rédiger leur propre chanson ou leur propre poème

11-illustrer leur chanson ou leur poème

12-présenter leur chanson ou leur poème en classe

(Tiré de *Comment exploiter la chanson en classe*?, *Guide de l'enseignant*, p.10,Leblanc, 2006)

Les élèves travaillent les objectifs de la trousse en se servant du *Cahier de l'élève*. Les questions du *Cahier de l'élève* rejoignent les quatre volets du *Programme d'études de français langue seconde- Immersion* de l'Alberta (1998). Les quatre volets d'apprentissage soient: compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite sont présentés sous formes de questions devenant les activités de la trousse « *Comment exploiter la chanson en classe?* ».Il faut mentionner qu'une seule chanson dans le *Répertoire de chansons* ne peut pas répondre à toutes les questions formulées dans le *Cahier de l'élève*. À titre d'exemple, reprenons le texte de la chanson *Qu'est-ce qui nous tente* de Louise Attaque aux pages 17 et 18 de ce projet. Il sera impossible pour l'élève de trouver les réponses à la question 15 du *Cahier de l'élève*.

15- Repérez les rimes plates, les rimes croisées et les rimes embrassées qui font partie de la chanson que vous avez choisie.

Rimes plates	**Rimes croisées**	**Rimes embrassées**

(Tiré de *Comment exploiter la chanson en classe?, Cahier de l'élève*, p.15,Leblanc, 2006)

Lorsque l'élève ne peut pas répondre à une question, il

doit vérifier les exemples mentionnés dans *Ma première grammaire* (Cauchon, 2003) et les écrire comme réponse à la question. Voici un autre exemple qui rejoint les résultats d'apprentissage pour la compréhension écrite.

8- Y a-t-il des adjectifs possessifs, des adjectifs démonstratifs, des pronoms possessifs, des pronoms démonstratifs, des pronoms personnels? Si oui, écrivez-les ici.

Adjectifs possessifs	Adjectifs démonstratifs	Pronoms possessifs	Pronoms démonstratifs	Pronoms personnels

(Tiré de *Comment exploiter la chanson en classe?, Cahier de l'élève*, p.25, Leblanc, 2006)

L'élève devra utiliser la grammaire à sa disposition en classe afin de mettre des exemples précis de la nature de ces adjectifs et les pronoms parce que la chanson choisie ne pourra pas contenir tous ces éléments. En ce qui concerne la production écrite, Le *Cahier de l'élève* demande aux élèves d'écrire un texte poétique soit un poème ou une chanson. Les demandes de la production écrite sont citées à la page suivante.

Rédiger sa propre chanson ou son propre poème

en suivant les consignes



1-Trouvez un thème que vous aimez.

2-Écrivez tous les verbes d'action qui vont avec le thème choisi.

3-Ajoutez des noms communs ou des noms propres à ces verbes d'action.

4-Commencez à organiser les vers (répétition ou terminaison des vers).

5-Employez des comparaisons, des métaphores, des onomatopées, des paronymes ou des mots-valises.

(Tiré de *Comment exploiter la chanson en classe?, Cahier de l'élève*, p.31, Leblanc, 2006)

Avant de se mettre au travail de la rédaction du texte poétique, les élèves ont demandé s'ils existent une différence entre la rédaction du poème et de la chanson. Les élèves travaillaient sur la rédaction du poème en classe d'anglais sans voir la chanson. Pour ma part, je vois beaucoup de chansons et moins de poèmes avec eux.

Les résultats d'apprentissage du *Programme d'études de français langue seconde- Immersion* de l'Alberta (1998) définissent le texte poétique mais il ne définit pas la différence entre la rédaction du poème et de la chanson. Le seul résultat d'apprentissage en production écrite était celui-ci.

« - Choisir la ou les structures de texte appropriées à son intention de communication et prévoir les marqueurs de la relation qui s'y attachent ».

(Alberta Learning, 1998, p.37)

Mon but était de trouver quelque part comment est-ce que le format de la rédaction entre le poème et la chanson est différent ou semblable afin d'être capable de l'expliquer aux élèves. Le recensement des écrits répond bien à cette question. Le tableau IV à la page 27 de cette recherche deviendra une source de référence à inclure dans le *Cahier de l'Élève* de la trousse *Comment exploiter la chanson en classe*? Les étapes de cette recherche me permettent de faire avancer les objectifs de la trousse.

L'étude sur la ressemblance et la différence permet de voir que la différence et la ressemblance existent entre la rédaction de la chanson et du poème. Cette recherche permet aussi de servir les élèves dans leur choix de rédaction. Ils valoriseront un format de rédaction selon leur goût (poème ou chanson) et leur motivation. Ainsi ils auront en main, des renseignements qui répondront à leurs besoins. Il sera aussi plus facile de corriger les textes des chansons et des poèmes étant donné que le tableau IV de cette recherche sera rajouté au *Cahier de l'élève*.

Chapitre 4 : Conclusion et recommandations

L'amour de la chanson francophone m'a amenée à la présenter aux élèves des classes. Les élèves ont bien réagi à cette forme de communication et ils ont demandé d'écouter et de faire davantage en utilisant les chansons au niveau du premier cycle secondaire. La motivation des élèves était apparente et les exercices proposés les faisaient avancer vers une plus grande francisation. Le goût et la motivation des élèves me donnèrent des ailes pour créer une trousse; une unité entière sur la chanson tout en répondant aux résultats d'apprentissage du *Programme d'études de Français langue seconde- Immersion* de l'Alberta (1998).

Tout en travaillant les objectifs de la trousse, les questions surgirent vis-à-vis les différences et les ressemblances dans la rédaction de la chanson et du poème.

Le recensement des écrits permet de voir que la différence et la ressemblance de la rédaction existent entre la chanson et le poème. Les auteurs ont une grande responsabilité face à leur texte et ce qu'ils veulent en faire, soit une chanson ou un poème. Le tableau II à la page 10 permet de voir les différences entre la chanson et le poème selon un auteur. Le tableau IV (p.27) offre une distinction entre la chanson et le poème lors de la rédaction du texte poétique. Ce tableau sera incéré dans le

Cahier de l'élève afin de faciliter la rédaction de la chanson et du poème par l'élève.

L'utilisation de la chanson comme un moyen de communication a une place de choix en classe. Elle permet de franciser les élèves en Immersion française et de les familiariser à la culture francophone. Elle permet aux élèves de devenir intimement liés à un aspect culturel langagier extérieur à leur propre culture. La chanson demeure un prolongement de l'apprentissage de la langue seconde en se liant aux résultats d'apprentissage.

Recommandations

Toujours en se liant aux résultats d'apprentissage, la chanson apporte un éveil à la culture francophone. L'usage de la chanson tout au long de l'année scolaire permet à l'élève de dépasser l'espace physique de son univers francophone. La chanson est un outil d'apprentissage et elle devient un médium très important dans la vie de l'élève. La chanson amène chez lui le goût de découvrir d'autres auteurs, compositeurs et interprètes qui deviendront des références francophones tout au long de la vie de l'apprenant. Il continuera de découvrir et de rechercher d'autres chansons tout en devenant de plus en plus francophile.

Annexe I

Les étapes en détail

1- Écouter diverses chansons provenant du monde de la francophonie

Le répertoire ***La bonne chanson*** et les deux cédéroms qui l'accompagnent facilitent l'écoute de diverses chansons francophones.

L'enseignant doit prendre note que le répertoire ***La bonne chanson*** comprend des chansons provenant d'une multitude de milieux francophones. Les deux cédéroms mettent en vedette des voix et des styles de musique différents (ballade, rock, rap, choristes, folk français, a capella et ainsi de suite). Aucune chanson n'est à caractère sexuel ou n'emploie de vocabulaire vulgaire.

L'enseignant pourrait mentionner aux élèves que :
- Nicolas Ciccone est Québécois d'origine italienne et qu'il fait souvent ses compositions en italien et en français;
- le groupe Les Choristes est un groupe d'adolescents de la France;
- Françoise Hardy et Julien Clerc sont Français;
- Corneille est d'origine rwandaise et il est maintenant Canadien;
- Louise Forestier, Francine Raymond, Dan Bigras, le groupe Les Séguin et le groupe Elles chantent Vigneault sont Québécois;
- Nana Mouskouri est Grecque et chante en français et dans bien d'autres langues;
- Zachary Richard est Américain louisianais d'origine acadienne;
- Joe Dassin est Français d'origine américaine;
- Renaud est Belge;
- Rachid Taha est Algérien.

Les chansons du répertoire *La bonne chanson* se prêtent à divers emplois. L'enseignant peut les faire écouter aux élèves pendant qu'ils travaillent en classe ou encore, il peut demander aux élèves de consulter le répertoire de chansons pour y trouver, par exemple, un texte au passé qui raconte une histoire dans laquelle l'auteur emploie des verbes à l'imparfait et au passé composé. Le texte de « Cia Bella » de Nicolas Ciccone en est un très bon exemple. Les couplets de la chanson rap « Seul au monde » de Corneille sont composés en rimes embrassées et le refrain, en rimes plates. La chanson « L'Amérique » de Joe Dassin est uniquement rédigée en rimes plates. L'auteur de la chanson « Aimons-nous » utilise la répétition et y conjugue le verbe aimer. La chanson « La mère à Titi » de Renaud déborde de détails superflus. Les deux versions de « Fais-moi une place » adoptent un genre différent selon que Julien Clerc (les adjectifs qualificatifs sont au masculin) ou Françoise Hardy (les adjectifs qualificatifs sont alors au féminin) les chante. Il va sans dire que chaque chanson apporte une nouvelle dimension.

2- Connaître le vocabulaire de la chanson

Seuls ou en petits groupes, les élèves peuvent faire des recherches pour répondre aux questions faisant partie de la section **Connaître le vocabulaire de la chanson** afin de se familiariser avec des termes comme : auteur, interprète, compositeur, et ainsi de suite.

3- Choisir une chanson dans le répertoire de chansons de l'année scolaire appropriée

L'enseignant devrait inviter les élèves à choisir une chanson dans le répertoire *Cent mille chansons* (7ième année) ou *Une boîte à chansons* (8ième année) afin de faire une étude plus approfondie. Il n'est pas nécessaire de leur faire écouter la chanson choisie car cela peut se faire plus tard. À ce stade-là, ce qui importe vraiment, c'est le texte de la chanson.

4- Reconnaître l'idée principale et les idées secondaires de la chanson choisie

Après avoir lu la chanson choisie à maintes reprises, l'élève devrait avoir souligné le vocabulaire, les idées et les images pour lesquels des explications s'imposent. L'élève devrait également être en mesure de parler de ce qui se passe dans la chanson et de reconnaître l'idée principale en la racontant à un camarade de classe. De plus, pour mieux comprendre le vocabulaire de la poésie, l'élève pourra consulter la section « Reconnaître un poème » de *Ma première grammaire* de Bescherelle dont il est question dans le cahier de l'élève. Les types de rimes de même que le vocabulaire plus spécialisé, comme les termes « personnification » et « onomatopée », y sont bien expliqués.

5- Illustrer la chanson choisie

L'élève aura l'occasion d'illustrer l'idée principale et les idées secondaires de la chanson choisie. Une copie maîtresse pour guider l'illustration de la chanson se trouve à la fin de ce guide.

6- S'appuyer sur le Bescherelle pour comprendre la rédaction du poème

La section « Reconnaître un poème » extraite du Bescherelle et reprise dans le cahier de l'élève revêt une grande importance. Les élèves pourront lire ces pages seuls ou en petits groupes. L'enseignant et les élèves peuvent se servir des questions pour en faire un jeu, en ce sens qu'ils peuvent faire des enquêtes quand vient le temps de trouver les réponses.

7- Reconnaître plusieurs fonctions grammaticales à partir de la chanson choisie

Les questions posées à cette étape correspondent aux exigences des verbes à maîtriser en 7ième et 8ième années ainsi qu'aux autres éléments de grammaire de ces mêmes années scolaires. L'usage d'une grammaire peut s'avérer très important car cela permet de vérifier les réponses. La vérification des notions grammaticales auprès d'un camarade de classe peut être permise, mais il y a lieu de faire en sorte que les élèves ne manquent jamais de consulter une source officielle.

8- Évaluer quatre chansons avec quatre camarades de classe

L'accès à un lecteur de cédérom et à une petite salle située près de votre classe permettra à vos élèves d'écouter plus facilement quatre chansons en petits groupes de quatre élèves. Dans cette optique, chaque élève devra remplir la feuille « Évaluation de quatre chansons avec des

camarades de classe » (faire une photocopie de la feuille à la fin du cahier) afin d'essayer de déterminer, parmi le groupe des quatre camarades, qui serait susceptible d'avoir la chanson gagnante du groupe. Il faut remarquer que l'enseignant demandera aux élèves qui ont les titres de chansons 1 à 4 d'écouter leur chanson en premier ou encore, de tirer au sort les titres et le nom des élèves qui formeront un groupe de quatre. Il faut que les élèves respectent les critères d'évaluation pour trouver la meilleure chanson parmi le groupe de quatre chansons. Le travail se poursuit ainsi jusqu'à ce que tous les groupes aient terminé leur tâche, après quoi l'enseignant ou un élève inscrit au tableau les chansons finalistes. Ensuite, la classe passe à la prochaine étape.

9- Participer à un concours de quatre chansons finalistes au sein de la classe

Lorsque tous les groupes de quatre élèves auront terminé d'écouter leurs chansons, l'enseignant peut organiser un concours de chansons finalistes en faisant écouter les chansons gagnantes. Une fiche est insérée à la fin de ce guide pour faciliter cette étape. Il est important que les élèves respectent les critères afin d'être en mesure de bien voter pour la meilleure chanson. Chaque élève n'a qu'un seul droit de vote.

10- Rédiger sa propre chanson ou son propre poème

Après avoir écouté toutes les chansons, fait des recherches et évalué les chansons, les élèves seront en mesure de rédiger une chanson ou un poème de leur choix. Lorsque l'enseignant écoute des chansons en classe avec les élèves, il est bon de leur faire remarquer que certains auteurs font allusion au nom d'une personne, à un fait qui se passe dans la journée, à la situation sociale ou politique d'un pays et ainsi de suite, et que la plupart du temps, la chanson ou le poème adopte un style descriptif.

La rédaction de la chanson ou du poème sera facilitée par la feuille prévue à la fin du *Guide de l'enseignant*.

11- Illustrer sa chanson ou son poème

L'enseignant demande aux élèves de recourir à la feuille prévue pour favoriser l'illustration de la chanson.

12- Présenter sa chanson ou son poème en classe

Il y a plusieurs manières d'aborder le sujet de la présentation. Certains groupes d'élèves choisiront de chanter a capella, d'autres choisiront la guitare pour s'accompagner, tandis que d'autres encore préféreront mémoriser leur chanson ou poème et la chanter ou le réciter devant un petit groupe. L'enseignant devrait être en mesure de guider sa troupe de jolis troubadours pour que les chansons ou les poèmes de ces jeunes auteurs occupent une grande place en classe.

Bonne chanson!

(Tiré de *Comment exploiter la chanson en classe?*,*Guide de l'enseignant*, (pp.11-14), Leblanc, 2006)

Bibliographie

Alberta Learning, (1998). *Programme d'études de français langue seconde- Immersion*. Edmonton, Alberta.

Cauchon,J. (2003). *Ma première grammaire*. Montréal : Éditions Hurtubise. Canada

Gagné, M. (1974). *Propos de Gilles Vigneault*. Montréal: Les nouvelles éditions de l'ARC. Québec

Julaud, JJ. (2006). *Petite anthologie de la poésie française*. Paris : Éditions Générales First. France

Morin, M. (2006) Lune de novembre, Paroles de chanson tirés de l'album Turquoise. Production musicale celle qui va. Montréal

Leblanc, M. (2006). *Comment exploiter la chanson en classe?*. Edmonton : Bibliothèque de l'ATA. Alberta

Léger, R. (2001). *Écrire une chanson*. Montréal: Québec Amérique.

Robert, P. (1991). Le petit Robert1. Montréal : Les dictionnaires Robert-Canada.

Rogers, L. *Modèles d'ateliers de poésie à l'intention des enseignants et enseignantes : Comment faire pour enseigner et apprendre la poésie.*
Tiré du site www.youngpoets.cs/workshop/fitness-fr

Rioux, L. (1969) *Gilles Vigneault, Chansons d'aujourd'hui.* Paris : Éditions Seghers. France

Russel, G. (2005) Qu'est-ce qui nous tente, Paroles de chanson tiré de l'album À plus tard crocodile. Atmosphérique. France

Venne, St. (2006). *Le frisson des chansons*. Outremont: Les Éditions Stanké. Montréal

